

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЦІСЮАНЬ ВЕЙ**

УДК 378+371.134+001.89+005.95-051

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**  
**ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ»**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

\_\_\_\_\_ Вей Цісюань

Науковий керівник: Черненко Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент

ОДЕСА – 2018

## АНОТАЦІЯ

Цісюань Вей. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2018.

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми, що полягає в розробленні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, моделі, експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

У першому розділі «Теоретичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності» визначено й обґрунтовано сутність і структуру феноменів «експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти» та «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах», уточнено поняття «експертно-аналітична діяльність», «експертиза», визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Визначено, що експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти є комплексом аналітичних дій, спрямованих на застосування відповідних методів, процедур, інструментарію, підготовку експертного висновку з професійно-педагогічних ситуацій, формулювання рекомендації щодо прогнозування розвитку загальноосвітнього закладу.

Експертно-аналітичну діяльність розглядається як процес підготовки висновків до проблеми, що розглядається, застосовуючи різні методи аналізу.

Експертиза – особливий спосіб вивчення освітніх процесів і явищ, важливий складник професійної діяльності менеджерів освіти, оскільки від

якості дослідження експертного оцінювання залежатиме ефективність освітніх реформ.

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності є результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти, який виражається в умінні застосовувати різні методи аналізу проблемних ситуацій за напрямками діяльності освітнього закладу та готувати експертні висновки, прогнозувати процеси, розроблювати перспективні програми розвитку.

У другому розділі «Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах» проаналізовано стан підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в сучасній практиці вищої школи, визначено критерії та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, розроблено й апробовано модель та експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

Розроблена експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що передбачає три етапи: когнітивно-збагачувальний, практично-діючий та самостійно-інтерпретаційний. У межах кожного етапу визначено навчальні цілі, зміст навчальних елементів, засоби реалізації, очікувані результати підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності, комплексна реалізація педагогічних умов. Формувальний експеримент було реалізовано шляхом включення в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти розробленого спецкурсу «Ліцензування та атестація освітніх закладів», комплексного впровадження педагогічних умов, моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності

в загальноосвітніх закладах.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов, моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітніх закладах.

**Наукова новизна дослідження.** У дисертації вперше визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях); розкрито сутність і структуру феноменів «експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти» та «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах»; визначено її компоненти (гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний), критерії (знаннєвий, діяльнісний, мотиваційно-оцінний) з відповідними показниками; схарактеризовано рівні підготовленості (достатній, задовільний, низький і критичний); розроблено й апробовано модель та експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, спецкурсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу»; системи вправ, міні-кейсів, тренінгів, що можуть бути використані в закладах вищої освіти, післядипломній освіті, у процесі написання

навчально-методичних посібників із менеджменту освіти.

**Ключові слова:** майбутні менеджери освіти, підготовка, експертно-аналітична діяльність, педагогічні умови, загальноосвітній заклад.

## SUMMARY

**Qixuan Wei. Training of Future Education Managers in the Field of Expert Analytics in General Educational Institutions. – Manuscript.**

Candidate's thesis in Pedagogy, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Ministry of Education and Science of Ukraine – Odessa, 2018.

A theoretical generalization as well as a new solution to the scientific problem, which consists in the development and scientific substantiation of the pedagogical conditions, model, experimental methodology aimed at training future education managers in the field of the expert-analytical activity in general educational establishments have been presented in the thesis.

In the first section «Theoretical principles of the future education manager training in the expert-analytical activity», the essence and structure of the phenomena «expert and analytical activity of the future education managers» and «preparedness (proficiency) of the future education managers for (in) the expert-analytical activity in general educational establishments» have been defined and substantiated; the notions «expert-analytical activity» and «expertise» have been specified; the pedagogical conditions for the future education manager training in the expert-analytical activity in general educational establishments have been determined.

It was determined that the expert-analytical activity of the future education managers is a complex of analytical actions aimed at applying the appropriate methods, procedures, tools, making an expert conclusion to professional and pedagogical situations, formulating recommendations regarding the anticipation of the development of a general educational institution.

The expert-analytical activity is considered as a process of making conclusions to the considered problem, using different methods of analysis.

Expertise is a special way of studying educational processes and phenomena, an important component of the education managers' professional activity, since the efficiency of educational reforms is likely to depend upon the evaluation quality of the expert assessment.

Future education managers' preparedness for (proficiency in) the expert-analytical activity is the result of the training targeted to the future education managers which is manifested by their ability to apply different methods of analysing problematic situations according to the activity directions of an educational institution as well as to make expert conclusions, to anticipate processes, to elaborate perspective development programs.

In the second section «Experimental work on the future education manager training in the field of expert analysis in general educational institutions», the state of the future education manager training in the expert-analytical activity in the modern practice of higher education has been analysed; the criteria have been determined and the proficiency levels of the future education managers in the expert-analytical activity in general educational institutions have been specified; a model and experimental methodology for training future education managers in the expert-analytical activity in general educational institutions have been developed and tested; the results of the stating and formative stages of the research have been presented.

An experimental model of the future education manager training in the expert-analytical activity in general educational institutions has been elaborated, it involves three stages: cognitive-enriching, practical-acting and self-interpreting. Within each stage, the educational objectives, content of educational elements, means of realization, expected outcomes of the future education managers' preparedness for (proficiency in) the expert-analytical activity, complex implementation of the pedagogical conditions have been determined. The formative experiment was implemented by including the elaborated special course «Licensing and certification of an educational institution» into the process of the

future education manager training; by applying the pedagogical conditions, model and experimental methodology enabling the training of the future education managers in the expert analytical activities in general educational institutions in an integrated manner.

The outcomes of the formative stage of the experiment have confirmed the effectiveness of the proposed pedagogical conditions, model and experimental methodology enabling the training of the future education managers in the expert analytical activities in general educational institutions.

**Scientific novelty of research.** In the dissertation, the following pedagogical conditions of training future education managers in the field of expert analytics in general educational institutions have been distinguished: focusing educational disciplines on acquiring knowledge necessary for future education managers for carrying out expert analytics at a general educational institution; forming positive motivation of future education managers for expert analytics in the process of professional training; applying innovative methods aimed at gaining experience by future education managers in expert analytics in various profession-related pedagogical situations). Besides, in the thesis, the essence and structure of «future education managers' expert analytics» and «expert analytics skills of future education managers in general educational institutions» phenomena have been revealed; its components (epistemological, instrumental-procedural, personality-reflexive), criteria (knowledge, activity, motivation) with corresponding indicators have been distinguished and described. Levels of proficiency in expert analytics (sufficient, satisfactory, low, and critical) have been characterized. The model and experimental technique of training future education managers in the field of expert analytics in general educational institutions have been designed and verified.

**The practical significance** of the research is seen in the elaboration and testing of the diagnosing and experimental methods of the training targeted to the future education managers in the field of the expert-analytical activity in a general educational institution, a special course «Licensing and certification of an educational institution»; a system of exercises, mini-cases, trainings, which can be

used in institutions of higher education, postgraduate education, in the process of writing educational and methodological manuals on education management.

**Keywords:** future education managers, training, analytical research, pedagogical conditions, general educational institution.

## НАУКОВІ ПРАЦІ, В ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНІ ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Цісюань Вей Експертне оцінювання у професійній діяльності менеджерів освіти / Вей Цісюань // Наука і освіта. – 2016. – № 1 СХХХХІІ. – С. 123–133.

2. Цісюань Вей Експертно-аналітична діяльність керівника навчального закладу: теоретичний аспект / Вей Цісюань // Молодь і ринок. – 2016. – № 8 (139). – С. 142–145.

3. Цісюань Вей Методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності / Вей Цісюань // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2017. – № 5 (118). – С. 123–128.

4. Цісюань Вей Специфічні особливості експертизи у сфері освіти / Вей Цісюань // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – № 13. – С. 91–96.

5. Цісюань Вей Структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах / Вей Цісюань // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2017. – № 4 (117) . – С. 113–117.

6. Цісюань Вей Современные подходы к оцениванию деятельности учебного заведения / Вей Цісюань // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala a Universitatii Pedagogice de Stat «Ion Creanga» din Chisinau. – 2017. – № 46 (1). – С. 49–56.



## ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
1.1. Специфіка експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти	18
1.1.1. Сутність поняття «експертно-аналітична діяльність менеджерів освіти»	18
1.1.2. Експертиза як складник експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти	40
1.1.3. Компонентна структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах	54
1.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах	74
Висновки з розділу 1	93
Список використаних джерел у розділі 1	96
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	116
2.1. Організація і методика експериментального дослідження	116
2.1.1. Стан підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в сучасній практиці вищої школи	116
2.1.2. Критеріальний підхід до процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах	121

2.2. Експериментальна методика і модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі	151
2.3. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі на констатувальному і прикінцевому етапах	192
Висновки з розділу 2	207
Список використаних джерел у розділі 2	211
ВИСНОВКИ	214
ДОДАТКИ	218

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Експертно-аналітична діяльність є динамічним процесом, що інтенсивно розвивається і модифікується. Модернізація системи управління освітою зумовила формування нової культури оцінки в освітньому просторі України. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року об'єктивне оцінювання діяльності закладу освіти є запорукою його подальшого розвитку, характерною особливістю якого є інтеграція освітньої експертизи з різними технологіями оцінювання, розвиток методів комплексної оцінки освітніх процесів і зростання вагомості самооцінок шкіл. Оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу було та залишається складною процедурою й перспективним шляхом удосконалення його діяльності, оскільки ефективне управління установою неможливе без використання професійних експертних висновків і рекомендацій.

Експертна діяльність у системі управління навчанням є ключовим механізмом регулювання її розвитку в цілому та окремих її компонентів. У сучасному освітньому просторі України освітні заклади стали повноправними суб'єктами ринкової економіки, самостійно визначають напрями свого розвитку, цілі та методи їх досягнення. Динамічно зростає потреба в різних експертних оцінках, стимулюється як діяльність відповідних інститутів, що спеціалізуються на аналізі та прогнозі в галузі освіти, так і розвитку педагогічної експертизи, оскільки саме вона призначена для виконання іншого завдання: всебічного аналізу та дослідження елементів освітньої системи, самостійного розроблення рекомендацій щодо її розвитку. Зазначені функції є новими та нетрадиційними для управлінців у сфері освіти, що зумовлює виникнення труднощів під час їх реалізації.

Проблему фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти досліджували такі вчені: В. Берека, В. Візнюк, Л. Вознюк, В. Гладкова,

Н. Кічук, Н. Коломінський, Т. Сорочан, А. Сущенко, М. Торган, С. Хаджирадева та ін.

В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів виступили різні аспекти експертно-аналітичної діяльності, а саме: науково-методичне забезпечення експертної діяльності (Г. Єльнікова, З. Рябова, І. Петренко, Є. Стачева та ін.), експертиза педагогічних об'єктів (І. Маноха, В. Редюхін, О. Ставицький, М. Стасюк та ін.), можливості експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Даниленко, О. Касьянова, Т. Новикова, А. Панченко, Л. Подимова, В. Сластьонін, І. Тригуб та ін.), структура процедур аналітичної та експертної діяльності (В. Бондар, Д. Іванов, Ю. Конаржевський, Є. Павлютенков та ін.), експертиза освітньої діяльності шкіл (А. Боднар), цільове управління навчанням на основі кваліметричного методу (Г. Дмитренко), оцінка ефективності роботи школи (С. Завадська, А. Локшина та ін.), підготовка школи до інспектування (Н. Мурашко), самоаналіз організації функціонування освітнього закладу (В. Ковалева) тощо.

Водночас проблеми змістового й науково-методичного характеру, що стосуються безпосередньої організації та проведення експертно-аналітичних процедур у загальноосвітніх закладах, розкрито недостатньо.

У системі підготовки майбутніх менеджерів освіти наявні певні суперечності між: змістом підготовки майбутніх менеджерів освіти та їхньою здатністю ефективно виконувати функції експертно-аналітичної діяльності; сучасними вимогами до професійної діяльності менеджерів освіти та необхідністю розроблення науково-теоретичної бази їхньої підготовки. Розв'язання означених суперечностей зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Наукове дослідження виконано в межах наукової теми кафедри управління освітніми закладами та державної служби «Теорія і практика розвитку сучасної освіти та вдосконалення системи управління навчальними

зкладами» (№ 0111U009910), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено аспект підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 12 від 30.06.2016 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й обґрунтувати сутність і структуру феноменів «експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти» та «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах»; уточнити поняття «експертно-аналітична діяльність», «експертиза».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

3. Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

**Гіпотеза дослідження** – підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз і систематизація філософської, управлінської, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, визначення педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах; емпіричні – опитування й анкетування майбутніх менеджерів освіти з метою виявлення рівня їхньої підготовленості до експертно-аналітичної діяльності; моделювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) – з метою перевірки ефективності експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація з використанням  $t$  – критерію Стьюдента) – з метою перевірки достовірності результатів дослідження та підтвердження його гіпотези.

**База дослідження.** Дослідницько-експериментальну роботу проведено в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Бердянському державному педагогічному університеті, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній

академії, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. Експериментальним дослідженням було охоплено 222 особи. У формульованому експерименті взяли участь 106 майбутніх менеджерів освіти.

**Наукова новизна дослідження:** уперше розкрито сутність феноменів «експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти» і «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах»; визначено й обґрунтовано структуру підготовленості до експертно-аналітичної діяльності майбутніх менеджерів освіти (гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний компоненти), педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах (інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях); виявлено критерії, показники та схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький, критичний) підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Обґрунтовано модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах; уточнено поняття «експертно-аналітична діяльність», «експертиза»; подальшого розвитку набули теорія і методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в

загальноосвітньому закладі, спецкурсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу»; системи вправ, міні-кейсів, тренінгів, що можуть бути використані в закладах вищої освіти, післядипломній освіті, у процесі написання навчально-методичних посібників із менеджменту освіти.

**Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві.** У праці [10] автором схарактеризовано особливості управлінської культури менеджерів освіти.

**Результати дослідження впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 2700/20 від 24.11.2017 р.), Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 625 від 20.11.2017 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження №271/03 від 24.11.2017 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/814 від 05.12.2017 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт про впровадження № 625 від 20.11.2017 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (акт про впровадження № 841 від 14.10.2017 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження викладено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Управління навчальним закладом: досвід, проблеми та перспективи» (Одеса, 2014, 2016), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2016), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи» (Одеса, 2017), «Проблеми якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (Одеса, 2017).



**Основні результати дослідження** висвітлено в 11 публікаціях, із них 5 статей у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному науковому виданні, 5 – апробаційного характеру (1 – у співавторстві).

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (201 найменування), 11 додатків, що займають 55 сторінок. Повний обсяг дисертації складає 272 сторінки. Основний текст дисертації викладено на 191 сторінці. Робота містить 14 таблиць і 8 рисунків, що займають 3 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **1.1. Специфіка експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти**

**1.1.1. Сутність поняття «експертно-аналітична діяльність менеджерів освіти».** Ключовою фігурою загальноосвітнього закладу є менеджер, тобто людина, яка повинна бути експертом професійної діяльності, що вимагає спеціальних знань теорії і практики управління педагогічними експертизами, певних особистісних якостей.

У науковому дискурсі (М. Барбан, В. Берека, А. Бреннер, В. Гладкова, І. Ерсьозоглу, В. Жигір, З. Магдач, М. Малік, Л. Калініна, М. Кириченко, Р. Саррата, О. Сакалюк, М. Торган, Н. Черненко та ін.) ведуться дебати щодо сутності поняття «менеджер освіти» та їх синонімів, зокрема, вчені визначають «керівник загальноосвітнього закладу», «менеджер освітнього закладу», «управлінці», «освітні менеджери», «керівники», «адміністратори» та ін. У довідковій та енциклопедичній літературі поняття «менеджер» розглядають: як людину, яка відповідає за координацію і контроль організації праці; той, хто управляє промисловим, торговим, фінансовим тощо підприємством; підприємець у царині мистецтва, який організовує тренування і виступи спортсменів та концертну діяльність артистів [32, с. 518]; фахівець у галузі організації виробництва і керування ним [62, с. 281]; найманий керівник виробництва, адміністратор; організатор виступів спортсменів, артистів [114, с. 528].

Деякі вчені (М. Барбан, В. Берека, І. Ерсьозоглу, М. Малік, М. Торган та ін.) поняття «менеджер освіти» визначають як фахівця, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і

розвиток освітніх закладів [13, с. 15]; має високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, підвищувати інтерес до результатів своєї роботи [16, с. 36]; володіє професійними знаннями, вміннями, необхідними особистісними якостями для здійснення управління в освіті [56, с. 24]; професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів [98, с. 31]; 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 [157, с. 25].

О. Сакалюк «менеджер освіти» тлумачить як керівника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті [142, с. 31]; за В. Жигір'я, це професіонал, здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, безперервно розвиваючись і самореалізуючись у ній як індивідуальність [61, с. 135]; Найбільш повне тлумачення поняття сучасний менеджер освіти надала Н. Черненко. Вчена вважає, що «сучасний менеджер освіти»: по-перше, керівник, обраний владою, який управляє великим колективом людей; по-друге, лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції; по-третє, дипломат, який встановлює контакти з партнерами і владою, успішно долає внутрішні та зовнішні конфлікти; по-четверте, інноватор, який розуміє роль науки в сучасних умовах і вміє оцінити, без зволікання впровадити в освітній процес нові технології; по-п'яте, гуманна людина, яка володіє високими знаннями і здібностями, рівнем культури, чесністю, рішучістю характеру і водночас розважливістю, здатна бути у всіх відношеннях зразком для довколишніх. Менеджер освіти, на думку вченої, є працівником освітньої організації, який

наділений повноваженнями і приймає в їх межах рішення за певними видами діяльності організації [172, с. 18-19].

Менеджера навчального закладу, який професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом навчального закладу в межах посадових інструкцій на різних рівнях управління розглядає В. Гладкова [44, с. 33]. Розрізняє поняття «менеджер освіти» і «менеджер загальноосвітнього закладу» Є. Маторіна, пояснюючи, що перший – є професіоналом, який здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, безперервно розвиваючись у ній як індивідуальність; а другий – має спеціальну педагогічну підготовку, є фахівцем у галузі управління, наділений власником освітнього закладу або державою владними повноваженнями, здійснює моніторинг та маркетинг освітніх послуг, керує педагогічним, учнівським колективами й допоміжним персоналом закладу відповідно до його мети, освітнього іміджу й соціально значущих педагогічних вимог [104, с. 96-97].

У цьому зв'язку слугує на увагу дослідницька позиція З. Магдач, Р. Саррата, М. Кириченко, які вважають, що кожний керівник повинен бути і менеджером і лідером, особливо освітні менеджери, оскільки він не лише керує людьми, а й спрямовує всі організаційні ресурси на досягнення організаційних цілей, скеровує працівників установи. Водночас науковець наголошує, що не кожен лідер є менеджером, адже для цього необхідно займати відповідну посаду і чітко виконувати всі формальні аспекти роботи [97, с. 17-18; 81, с. 57].

На переконання А. Бреннера, поняття «менеджер», «адміністратор», «управлінець», «керівник» є синонімами, водночас автор розрізняє – «освітній лідер» і «менеджер», наголошуючи, що менеджер впливає на підлеглих для виконання ними певної роботи, тоді як під впливом лідера люди виконують її самостійно. Лідер не приймає великої кількості рішень, він зосереджений на чомусь одному, тоді як менеджер постійно має

приймати рішення, щодня займатися буденними, але життєво-важливими діями [185].

Водночас Л. Калініна чітко розрізняє керівника та менеджера, зазначаючи, що керівник школи не є менеджером, він лише на певному етапі виконує менеджерські функції. А керівник – це особа, яка наділена державним відомчим правом. Його персональна відповідальність, права та обов'язки є набагато ширшими, ніж у менеджера, і вони детерміновані державно-нормативними актами [75, с. 28].

Аналізуючи нормативно-правову базу, зазначимо, що відповідно до п. 95 «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» керівник закладу: здійснює керівництво педагогічним колективом, забезпечує раціональний добір і розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників; організовує навчально-виховний процес; забезпечує контроль за виконанням навчальних планів і програм, якістю знань, умінь та навичок учнів; відповідає за дотримання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, за якість і ефективність роботи педагогічного колективу; створює необхідні умови для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі, проведення виховної роботи; забезпечує дотримання вимог щодо охорони дитинства, санітарно-гігієнічних і протипожежних норм, вимог техніки безпеки; розпоряджається в установленому порядку майном закладу та його коштами; підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання та виховання, заохочення творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи педагогів; сприяє залученню діячів науки, культури, членів творчих спілок, працівників підприємств, установ, організацій до навчально-виховного процесу, керівництва учнівськими об'єднаннями за інтересами; забезпечує реалізацію права учнів на захист від будь-яких форм фізичного або психічного насильства; вживає заходів до запобігання вживанню учнями алкоголю, наркотиків; контролює організацію харчування і медичного обслуговування учнів; видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює

їх виконання; щороку звітує про свою роботу на загальних зборах (конференціях) колективу [132].

Отже, менеджер загальноосвітнього закладу є центральною фігурою освітнього процесу, який повинен уміти вирішувати різноманітні управлінські проблеми, вміти не тільки керувати освітнім закладом за традиціями, а й переводити його на якісно новий рівень, бути експертом професійної діяльності, що вимагає спеціальних знань теорії і практики управління педагогічними експертизами, певних особистісних якостей. Менеджером загальноосвітнього закладу вважаємо директора, його заступників та будь-якого керівника структурного підрозділу закладу освіти, а саме: керівників методичних об'єднань, гуртків тощо.

У довідковій та енциклопедичній літературі поняття «експерт» потрактовано: як фахівець, який робить висновок при розгляді будь-якого питання [114, с. 1357]; фахівець, який робить експертизу [32, с. 257]. Поняття «аналітик» тлумачать: по-перше, як того, хто вміє добре аналізувати, схильного до аналітичних розсудів; по-друге, того, хто за родом своєї діяльності, пов'язаний з аналізом [114, с. 44]; фахівець, який займається аналізом речовин [32, с. 17].

Таким чином, експерт-аналітик у галузі освіти – це фахівець, який доходить висновку при розгляді будь-яких питань у сфері освіти на підставі проведеного аналізу, здатний прогнозувати процеси і розробляти перспективні програми розвитку освітніх закладів.

Будь-яка діяльність здійснюється її суб'єктом, до складу якої входять цілі, засоби, процес перетворення та його результат [51]. Вагомий внесок у розроблення історичного підходу до розвитку людської психіки та вирішальної ролі діяльності в психічному розвитку належить Л. Виготському [36]. Діяльність, на думку вченого, тлумачиться як особлива форма людської активності, що свідомо регулюється і водночас породжує свідомість, пов'язує її з перетворенням дійсності, внутрішнього світу людини. Змістом

діяльності виступає доцільна зміна і трансформація довкілля на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури [35].

На думку О. Леонтьєва діяльність утілюється у своєму продукті, відбувається начебто «опредмечування» тих уявлень, що її спонукають і регулюють. У продукті діяльності ці уявлення набирають нової форми. Діяльність, на думку вченого, охоплює «полюс об'єкта» і «полюс суб'єкта», що веде до розуміння самої особистості як моменту діяльності та її продукту. Компонентами структури діяльності визначено: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. О. Леонтьєв зазначав, що діяльність містить три мікроструктури і блоки: перший – пов'язаний з мотивами, другий – з метою, третій – з операціями [91].

С. Рубінштейн є автором методологічного принципу єдності свідомості й діяльності. Вчений зазначив, що психіка людини не тільки проявляється, а й формується в діяльності, тобто різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка, проявляються і розвиваються через різні види діяльності і поведінки. На його думку, що сам факт усвідомлення індивідом своєї діяльності – мети та умов – змінює її характер та протікання. За С. Рубінштейном, структура діяльності суб'єкта – це складне співвідношення різнопланових компонентів (рух – дія – операція – вчинок) у їх взаємозв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності. Центром структури є дія, оскільки саме дія, на думку С. Рубінштейна, – вихідна «клітинка», «одиниця» розвитку психіки. Водночас це не означає, що в дії за результатами психологічного аналізу можуть бути «знайдені» і вивчені витoki всіх елементів психіки, тобто спонукань, мотивів, здібностей людини [139].

К. Абульханова-Славська визначає вимоги до діяльності, її характеристику та умови (часові, просторові, технічні тощо), підкреслюючи, що всі вони впливають на особистість, з одного боку, людина обирає комплекс психологічних режимів діяльності залежно від свого стану, здібностей, ставлення до завдань; з іншого – визначає свою стратегію і тактику, динаміку вимог і фрагментів діяльності. Зазначений комплекс не є

постійним, він формується людиною як динамічна цілісна система діяльності, що здатна змінюватися. Людина прагне до оптимального узгодження внутрішніх та зовнішніх вимог своєї діяльності, різних рівнів своєї активності – починаючи з психічної і завершуючи соціально-психологічною. Показниками оптимальності є продуктивність діяльності: при оптимальному узгодженні збільшується, примножується психічна та особистісна активність. Вчена наголошує, що одночасно продуктивність сприяє розвитку і вдосконаленню самої особистості, зумовлює її перехід на якісно новий рівень діяльності [1].

І. Княжева визначає універсальні характерологічні ознаки людської діяльності, а саме: цілеспрямованість (наявність мети як свідомо запланованого результату); усвідомленість (здіяність мотиваційної, інформаційної, регульовальної, контролювальної, цілеполагаючої, орієнтаційної функцій свідомості); продуктивність (наявність перетворень – залежно від виду діяльності вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми щодо людини, яка здійснює діяльність); опосередкованість (здіянні інтеріоризовані засоби, спілкування); предметність (виражає предметну спрямованість і зумовленість матеріальним та ідеальним буттям); соціальність (як за історичною природою, так і за процесом та метою здійснення); процесуальність (передбачає певну систему дій) [82, с. 99].

Ми суголосні с поглядами Ю. Глушук, що загально психологічне розуміння діяльності завжди пов'язувалось із аналізом індивідуальних форм діяльності людини в різних її видах, а також у філогенетичному, історичному та онтогенетичному розвитку. Складниками діяльності, на думку вченої, є дії та операції, що співвідносяться з потребами, мотивами, цілями. Головними процесами діяльності виступають інтеріоризація її зовнішньої форми (веде до створення образу дійсності) та екстеріоризація внутрішньої (веде до упредметнення образу). Саме предметність є конституціональною характеристикою діяльності: спочатку діяльність визначається предметом, потім вона опосередковується та регулюється його образом як суб'єктивним



продуктом. Загально психологічну структуру діяльності характеризують також, крім названих вище складових цілей, засоби діяльності. В ній можна вирізнити: суб'єкт діяльності, процес діяльності, предмет діяльності, умови діяльності, продукт діяльності [46].

Отже, залежно від об'єкта, предмета і мети вчені визначають різні види діяльності, серед класифікацій видів і форм діяльності людини особливе місце належить саме професійній.

Професійна діяльність є соціально значимою діяльністю, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості наголошує Е. Зеєр [66, с. 30]. Вчений професійну діяльність визначає як специфічну людську форму цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві, яка спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення.

Професійна діяльність менеджера освіти не є винятком, оскільки є надзвичайно складною й об'ємною, потребує ґрунтовних знань у різних сферах: педагогіці й методиці, кадровій і господарській роботі, плануванні й організації освітнього процесу, рекламі та політиці тощо, що дає змогу керівникові належно виконувати свої функційні обов'язки. Будь-яка професійна діяльність є складною динамічною системою, до складу якої входять численні елементи.

Елементами професійної діяльності менеджерів освіти вченими (О. Мармаза, О. Касьянова, В. Григораш, Р. Черновол-Ткаченко та ін. ) визначено такі: мотиви, мета і завдання, зміст, форми та методи, результати, рефлексія. Водночас виокремлюють блоки (модулі) у структурі управлінської діяльності: управлінський, педагогічний, комунікативний, гностичний, дослідницький – за системно-діяльнісним підходом; діагностичний, прогностичний, організаторський, комунікативний, мотиваційно-стимулювальний, емоційно-вольовий, порівняльно-оцінювальний, гностичний – за соціально-психологічним підходом [161, с. 24].

Педагогічний менеджмент як діяльнiсну систему розглядає В. Симонов, наголошуючи на його структурі та системоутворювальних чинниках: сутність і характеристика основних системоутворювальних елементів як діяльнiсної соціальної системи; цілі педагогічного менеджменту; основні завдання менеджера освітнього процесу; принципи педагогічного менеджменту (загальні принципи управління, принципи наукової організації педагогічної та управлінської праці, принципи аналітичної діяльності менеджера освітнього процесу); функції (основні функціональні компоненти) педагогічного менеджменту; методи управління (методи педагогічного менеджменту); результат діяльності суб'єктів менеджменту: ефективність як характеристика процесу спільної діяльності викладача і тих, хто навчається; якість як характеристика кінцевого результату; основні умови попередження та подолання формалізму в освітньому процесі та в управлінні ним; чинники, які визначають ефективність педагогічного менеджменту як соціальної діяльнiсної системи в цілому [147, с. 55-70].

І. Пархоменко наголошує, що структура професійної діяльності менеджера освіти представлена двома складниками: педагогічною (дидактична, виховна, громадсько-педагогічна, навчальна, самоорганізаційна) та управлінською (стратегічна, організаційно-навчальна, кадрова, фінансова, господарська, комунікативна) діяльністю, які відрізняються за своїми функціями. Управлінську ж діяльність менеджера освіти розуміє як процес цілеспрямованого впливу менеджера освіти (суб'єкт управління) на відкриту соціально-педагогічну систему, якою є освітній заклад (об'єкт управління), у результаті чого відбувається її (системи) якісна зміна [120, с. 6].

О. Сакалюк визначає професійну діяльність менеджерів освіти як складну динамічну систему трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків тощо, функціонування якої зумовлено специфікою освітнього середовища, а також зовнішніми та внутрішніми чинниками [142, с. 32].

Вчена зауважує, що на сьогодні не існує єдино визнаної науковцями структури професійної діяльності менеджерів освіти, складність її полягає в тому, що сама система їхньої професійної діяльності дуже складна та має багато специфічних ознак, а саме: урахування типу освітнього закладу та рівень прийняття управлінських рішень (національний, регіональний, місцевий) тощо.

Небезпідставно Л. Кравченко зазначає, що управлінська діяльність в освіті є специфічним видом професійної діяльності, для успішного виконання якої необхідно: наявність «виняткового» людського матеріалу, що передбачає такі дані, як організаторські й аналітичні здібності, неабиякий інтелект, захоплене ставлення до людей і природи; підбір менеджерів, які мають ґрунтовний культурологічний тезаурус; забезпечення управлінських кадрів різнобічними спеціальними знаннями (екологічні, економічні, педагогічні, психологічні, фінансові, правові, управлінські тощо; навчання менеджерів освіти технологіям застосування вказаних вище знань у практичній діяльності) [89].

Враховуючи те, що управлінська діяльність є цілеспрямованою, самоорганізованою, розвивальною соціально-психологічною системою взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, зауважимо, що досягненню нових результатів відповідно до основної мети сприятиме саме експертне оцінювання.

Управлінська діяльність завжди цілеспрямована, оскільки ще при формулюванні мети менеджер освіти повинен передбачати кінцевий результат, плануючи завдання та шляхи його досягнення, що сприятиме поліпшенню ситуації та співпраці з педагогами під час реалізації навчально-виховного процесу. Кожна мета має кілька часткових цілей, зокрема дидактичну, конкретизації якої його аналітична, оцінна діяльність буде малоефективною. Часткові цілі пов'язані із завданнями, що розв'язують педагоги на конкретному етапі їхньої роботи, виконуючи певне управлінське рішення.

Сучасні менеджери освіти виконують низку взаємопов'язаних та взаємозумовлених видів діяльності відповідно до посади, яку обіймають, а саме: інформаційно-аналітична, планово-прогностична, мотиваційно-цільова, контрольно-діагностична, експертно-консультативна, регулятивно-корекційна та організаційно-виконавча діяльність. Ефективне виконання означених видів діяльності є необхідною передумовою розвитку сучасного закладу, надання якісних освітніх послуг, що повинен забезпечувати сучасний менеджер освіти у межах функційних обов'язків. Водночас можемо констатувати низку проблем та суперечностей щодо невідповідності реального рівня управлінської компетентності менеджерів освіти, що зумовлено відсутністю у них спеціальної підготовки. Нагальною і необхідною є підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності, оскільки кожний сучасний керівник повинен бути експертом у галузі, який координуватиме і забезпечуватиме виробників і споживачів освітніх послуг.

Не дивлячись на те, що А. Ахременко визнає експертно-аналітичну як особливий вид професійної діяльності [8, с. 197], зауважимо, що експертна й аналітична діяльність у теоретичному аспекті не повністю інтегровані, оскільки за змістом вони близькі й корелюють з такими типами діяльності, як: інформаційно-аналітична, контрольно-діагностична, контрольно-оцінна, аналітико-експертна тощо.

Аналізуючи дисертаційні дослідження з різних аспектів експертно-аналітичної діяльності, зокрема інформаційно-аналітичної (І. Ерсьозоглу, Л. Петренко), аналітичної (Ю. Глушук), аналітико-експертної (О. Боднар) контрольно-діагностичної (М. Торган), педагогічної експертизи (О. Касьянова) та ін. наголосимо, що проблема експертизи як складника професійної діяльності в галузі освіти є важливою для підготовки управлінців, зокрема менеджерів освіти.

Інформаційно-аналітичну діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів І. Ерсьозоглу розглядає як сукупність інформаційних

процесів (збирання, пошук, переробка інформації), необхідних для якісного та ефективного процесу управління. Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності розуміє як результат підготовки, який виражається в набутті професійних знань, умінь і навичок (правова обізнаність, поінформованість, організованість, об'єктивність, критичність, аналітичність, креативність, стратегічність, комунікативність, діалогічність, рефлексивність) здійснювати управління інформаційно-аналітичними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі, що дозволяє ефективно виконувати менеджеру освіти свої функціональні обов'язки [56].

Інформаційно-аналітичну діяльність у роботі керівника професійно-технічного навчального закладу розглядає Л. Петренко. Вченою запропоновано алгоритм інформаційно-аналітичної діяльності, що передбачає мотиваційно-цільовий, організаційно-виконавчий, результативно-продуктивний та рефлексивний етапи [127].

Контрольно-діагностичну діяльність, на думку М. Торган, забезпечує 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 [157].

Під аналітичною діяльністю Ю. Глушук розуміє усвідомлений процес вирішення державними службовцями професійних завдань (у межах своєї компетенції) із застосуванням різних методів аналізу, ефективність якого залежить від рівня методологічної, інструментально-процесуальної, політико-управлінської та комунікативної компетентностей. Вчена обґрунтовує структурно-логічну модель аналітичної діяльності державних службовців у галузі державного управління, а саме: визначення об'єкта, предмета та проблеми аналізу → формування ідеальної моделі об'єкта і предмета, що забезпечує створення нормативної бази для подальшої аналітично-дослідницької діяльності → висунення різного роду гіпотез, які

дозволяють зрозуміти проблему → визначення типу аналізу згідно з запропонованою класифікацією аналітичної діяльності → вибір конкретних методів аналітичної діяльності → застосування методів до предмета дослідження в аспекті перевірки гіпотез → формулювання аналітичних висновків [46, с. 69-70].

За результатами дисертаційного дослідження О. Касьянкової встановлено, що експертиза виступає одним із найбільш адекватних способів раціонального вибору варіантів управлінських рішень [77]. Вченою доведено, що педагогічна експертиза є ефективним засобом реалізації концепції сталого розвитку в загальній середній освіті регіону, визначено її характерні особливості: є гуманітарною за метою і гуманістичною за цінностями способом пізнання дійсності, використовується для дослідження ситуацій і явищ, принципово невизначених, є особливим способом вивчення проблем, що важко формалізуються; передбачає не лише оцінювання, діагностику, а й прогнозування розвитку педагогічної системи; застосовує засоби й техніки експертних систем, узагальнює різні форми розпізнавання необхідної для прийняття ефективних рішень інформації, а також забезпечує кількісне та якісне оцінювання педагогічної системи; передбачає залучення кваліфікованих незалежних фахівців; є складником прийняття ефективних управлінських рішень.

Проблема аналітичної діяльності керівника навчального закладу повсякчас привертала увагу науковців. Їй присвячено роботи Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, М. Поташника, Т. Шамової та ін. Їхні праці є фундаментальними під час вивчення цього питання, проте постійні зміни вимагають нового бачення, нових напрацювань, які б відповідали вимогам сучасної освітньої діяльності.

Ю. Конаржевський обґрунтував необхідність керування аналітичною діяльністю для забезпечення ефективного наукового управління освітніми закладами і вказав на такі характерні риси аналітичної діяльності, як

структурну специфічність, функційну інтегративність, наскрізний характер, системний зміст діяльності. Учений виокремив поняття «педагогічний аналіз», який розглядає як функцію управління, що спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу й вироблення на цій основі рекомендацій з упорядкування системи чи трансформації її на якісному рівні [87]. Зауважимо, що розгляд сутності педагогічного аналізу показує, що його метою є аналітичне забезпечення процесу управління освітньою системою, яка забезпечує процес наступності в управлінні завдяки таким його видам, як: оперативний (щоденний аналіз основних показників педагогічного процесу, визначення причин вад, вироблення рекомендацій з їх усунення); тематичний (дозволяє глибше вивчити позитивні чи негативні явища педагогічного процесу, предметом чого є певна проблема); підсумковий (здійснюється щосеместру, щороку, спрямований на вивчення всього комплексу основних чинників) [87].

У зв'язку з цим слушною є дослідницька позиція Е. Масленнікова, за переконанням якого аналітична діяльність є невід'ємним і найважливішим складником частин професійної діяльності будь-якого фахівця, виступає не якимось епізодичним, короткочасним актом, що виконує спеціально призначений працівник, а функцією усіх ланок системи, яка здійснюється постійно. Аналітичну роботу тлумачить як неперервний процес вивчення професійної та іншої інформації [102, с. 13].

В. Жигірь розглядає аналітичну діяльність менеджера освіти як пізнавальну, що дозволяє проникнути в сутність різноманітних, часто суперечливих процесів і явищ (що мають місце в освітньому закладі), виявити в них причинно-наслідкові зв'язки, чинники прискорення і гальмування розвитку. Учена наголошує, що аналітична діяльність менеджера освіти пов'язана з аналізом: освітніх результатів навчальної та позанавчальної діяльності учнів; методичної діяльності педагогічного колективу (аналіз якості викладання, аналіз занять, аналіз навчально-програмної документації тощо) та методичних об'єднань;

соціально-педагогічної ситуації в освітньому закладі; навчально-методичної та виховної роботи; інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності; роботи структурних підрозділів освітнього закладу (бібліотеки, психологічної й соціально педагогічної та ін. служб); результатів державної (підсумкової) атестації випускників; діяльності адміністрації в правовому й економічному полі тощо. Від аналітичної праці значною мірою залежить результативність управлінської діяльності менеджера освіти [58, с. 23-24].

У своїй праці А. Рачинський зазначає шість основних видів діяльності менеджера, які складають систему управління, а саме: контролювальна, корекційна, постачальницька, дослідницька, критична та нормувальна [136, с. 118]. В. Зверєва виокремлює такі види управлінської діяльності менеджера освіти, що ґрунтуються на функційних обов'язках: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, корекційно-регулятивна, організаційно-розпорядча та контрольно-діагностувальна [65].

Зауважимо, що вагомим є значення педагогічного аналізу для будь-якого керівника освітнього закладу, оскільки полягає у співставленні отриманих результатів із запланованими шляхами своєчасного надходження до адміністрації школи інформації про рівень викладання навчальних предметів, рівень знань, умінь і навичок учнів, їхньої творчої реалізації тощо. Зазначена інформація потребує наукового обґрунтування й узагальнення та оперативного врегулювання в процесі управління з урахуванням перспектив, що вимагає відповідної підготовки керівників освітніх закладів у сучасних умовах, вони повинні бути експертами професійної діяльності.

Небезпідставно О. Боднар констатує, що в педагогіці й освітньому менеджменті процедури аналітичної й експертної діяльності розглядаються окремо, хоча практика управління доводить їх необхідну інтеграцію. Тому і надалі, на думку вченої, залишається актуальною проблема дослідження технології планування аналітико-експертних процедур, зокрема, на рівні загальноосвітнього закладу [22, с. 148]. Вчена наголошує, що розгляд наукових здобутків з проблем аналізу й оцінки педагогічних об'єктів дає



підстави стверджувати, що в управлінні освітою сформувалися такі два напрями: аналітична експертиза та експертна аналітика. Аналітичну експертизу тлумачить як професійно пізнавально-дослідницьку діяльність у сфері управління освітою, спрямовану на осмислення в педагогічних об'єктах тенденцій розвитку, проблем, чинників, умов, властивостей шляхом розроблення теоретичних положень, методологічних підходів, концептуальних ідей та інструментальних засобів. Експертну аналітику – як результат діяльності експертів, що включає аналіз, синтез та узагальнення експертних оцінок, висновків, пропозицій і рішень, які спираються на світоглядні позиції, професійні знання та суб'єктивні інтуїтивно-досвідні судження [20, с. 64].

Аналітико-експертну діяльність О. Боднар розглядає як процес моделювання й організації науково обґрунтованих і практико зорієнтованих аналітико-експертних досліджень, спрямованих на пізнання, аналіз, професійно компетентну, вичерпну експертну оцінку простих та складних педагогічних об'єктів і процесів у загальноосвітньому закладі. Аналітико-експертні процедури трактує як запрограмовані, регламентовані, цілеспрямовані управлінські дії керівника щодо впорядкування та алгоритмізації аналітико-експертної діяльності [20, с. 64; 21; 22, с. 148].

Вчена наголошує, що аналітико-експертна діяльність у загальноосвітньому закладі складна за своєю суттю і структурою, оскільки ні керівник, ні вчителі не набувають у вишах відповідних компетенцій для її здійснення, то основне навантаження щодо організації цієї діяльності лежить на директорові школи. Відтак, керівник повинен сам освоїти ази аналітики й експертизи і навчитися планувати свою аналітико-експертну діяльність відповідно до специфіки оцінок педагогічних об'єктів [22, с. 152].

У своїх наукових розвідках І. Тригуб зазначає, що вагомого значення набуває підготовка фахівців, здатних до експертно-консультативної діяльності в галузі освіти. Освіта без сумніву потребує фахівців, здатних об'єктивно та конструктивно оцінювати її зміст, якість надання освітніх

послуг, проводити експертизу освітнього середовища та надавати консультації педагогічним працівникам усіх рівнів і типів закладів [158].

В. Данн експертно-аналітичну діяльність визначає як процес створення знання про вироблення політики, вивчення причин, наслідків і ефективності альтернатив державної політики та державних програм [52, с. 23]. У працях англійського вченого зазначено, що експертно-аналітична діяльність має дескриптивний (виявляється у спрямуванні на пошук знань про причини та наслідки державної політики) та нормативний (складає продукування й критичний аналіз інформації стосовно цінності державної політики для минулих, сьогоднішніх і майбутніх поколінь) характер. Таким чином, експертно-аналітична діяльність покликана створювати знання, що підвищує ефективність процедур вибору між альтернативними політиками. Метою експертно-аналітичної діяльності, на думку В. Данна, є представлення систематизованої методології розв'язання проблем розроблення, реалізації та оцінювання державної політики в умовах комплексного характеру цих проблем [52].

Ми погоджуємося з науковою позицією І. Петренко про доцільність провадження в аналітичну діяльність експертного складника [125, с. 46]. Науковець констатує, що в сучасній науці майже не застосовується поняття експертно-аналітична діяльність, описаною й визначеною в сучасному науковому дискурсі є лише аналітична діяльність. Значна увага в дослідженнях І. Петренко приділена різним аспектам експертно-аналітичної діяльності, зокрема розкрито основні її характеристики, а саме: здійснює супровід державної політики та процесів державного управління (здійснює експертизу державно-політичних рішень); діяльність суб'єктів експертно-аналітичної діяльності зазвичай носить незаангажований, спрямований на пошук істини характер; націлена на пошук знань про причини та наслідки державної політики, продукування і критичний аналіз інформації стосовно цінності державної політики для минулих, сьогоднішніх і майбутніх поколінь; репрезентує систематизовану методологію розв'язання проблем

розробки, реалізації й оцінювання державної політики в умовах комплексного характеру цих проблем [125, с. 47-48]. Науковець наголошує на нетотожності понять «діяльність експерта» й «експертна діяльність», оскільки експертна діяльність складається з організації та продукування експертизи, а діяльність експерта складається з продукування системи дій у вигляді проведення дослідження чи презентації висновків.

Слід звернути увагу, що І. Петренко розглядає експертно-аналітичну діяльність як: по-перше, систему методів, прийомів і технік, спрямованих на отримання достовірного, точного та повного уявлення про сутність тих чи тих державно-політичних явищ і процесів, що здійснюються фахівцем, який володіє спеціальними знаннями у сфері політики, з метою сприяти посадовим особам чи державним інститутам у прийнятті компетентного державно-політичного рішення або з метою оцінки проблемного рішення з надання рекомендацій щодо покращення його наслідків; по-друге, як професійну діяльність спеціалістів, які забезпечують посадову особу чи державний орган інтелектуальною підтримкою в прийнятті ними адекватних державно-політичних рішень, а також здійснюють оцінку прийнятих рішень; по-третє, як творче конструювання сценаріїв розвитку множинно-детермінованих процесів і подій, свого роду діяльність з виробництва прогнозів, котра включає в себе не лише точну оцінку впливу тих чи тих чинників і їх можливих взаємодій між собою, але й розуміння того, які взагалі чинники вимагають урахування [125, с. 47; 126].

Експертно-аналітична діяльність може здійснюватися в різних формах, серед них, за І. Петренко, дві найпоширеніші – інформування (передбачає пошук і надання необхідної інформації суб'єкту, який приймає рішення) і рекомендування (передбачає відповідь спеціаліста на запит і надання необхідної інформації, отриманої шляхом здійснення логічних операцій з інформацією з різних джерел, для того щоб суб'єкт прийняв обґрунтоване та правильне рішення) [126].

В. Новосад, Р. Селіверстов визначають основні методологічні

принципи експертно-аналітичної діяльності: цілеспрямованість розроблення варіантів експертного оцінювання; відповідність розроблених методик потребам практики; адаптація таких методик до об'єкта, мети й завдань експертизи; системність аналізу проблем, поєднання системного та діяльнісного підходів; врахування альтернативності аналітичних суджень і позицій експертів; забезпечення незалежності висновків експертів; зіставлення результатів експертного оцінювання з результатами, отриманими класичними засобами вимірювань, моделювання та прогнозування; неможливість заміни роботи експертів-аналітиків комп'ютеризованими експертними системами; забезпечення зворотного зв'язку в послідовності етапів експертизи [105, с. 23].

Враховуючи те, що експертна діяльність у сучасному освітньому менеджменті розглядається як професійна оцінна діяльність з використанням відповідних технологій і критеріїв оцінки (на що вказано в працях учених Г. Єльнікової, А. Єрмоли, В. Зверєвої, С. Клепка, С. Кримського, Л. Одерія, В. Паламарчук, І. Підласого, В. Пікельної, М. Поташника, А. Фурмана, Ю. Швалба), вважаємо доцільним розглядати саме експертно-аналітичну діяльність, оскільки кожний керівник освітнього закладу повинен бути експертом професійної діяльності, застосовуючи аналітику. Плануючи експертно-аналітичні процедури, важливо осмислити структуру об'єкта оцінювання, його змістове наповнення і перспективи розвитку, передбачити необхідні інструменти.

Небезпідставно вчені констатують, що на цей час ще не розроблено прості й надійні критерії оцінювання досвіду управління школою та її структурними підрозділами, а складні наукові методики щодо вивчення ефективності управління нею в діяльності її керівників майже не використовуються.

Отже, наукове управління навчальним закладом на сьогодні потребує консолідації керівників, учителів, учнів, батьків, громадськості, що сприятиме ефективному здійсненню експертно-аналітичної діяльності.

Експертна-аналітична діяльність потребує не тільки високої кваліфікації фахівця, а й відповідної підготовки. Менеджерів освіти потрібно готувати до ефективного використання в професійній діяльності експертно-аналітичних процедур, до синтезу у використанні ключових концептів проведення педагогічних експертиз і захисту експертних висновків від необ'єктивності, політичної заангажованості, упередженості тощо.

М. Торган наголошує, що підґрунтям удосконалення процесу управління в освіті виступає підвищення ефективності виконання функцій менеджера освіти, які реалізуються завдяки основним видам його діяльності через функційні обов'язки [156, с. 67]. Л. Балабанова та О. Сардак уважають, що менеджеру необхідно виконувати та поєднувати управлінські функції, а саме: адміністраторську (розроблення та реалізація кадрової політики); стратегічну (планування і прогноз можливих подій); експертно-консультативну (реалізація професійної компетентності, делегування повноважень та його використання в повсякденній роботі, консультування підлеглих); представницьку (представлення колективу на різних рівнях внутрішньоорганізаційних вертикалі та горизонталі); виховну (реальні повсякденні вчинки); психотерапевтичну (створення атмосфери психологічного комфорту в колективі); комунікативно-регулювальну (регулювання і координація індивідуальних зусиль членів організації з подальшою трансформацією та переведенням у єдиний упорядкований організаційний процес); інноваційну (внесення певних інновацій в освітній процес) та дисциплінарну (слідкування за дотриманням внутрішнього розпорядку закладу) [12, с. 15-17]. В. Шатун визначає такі функції менеджера: стратегічна (пов'язана з постановкою цілей, вибором методів досягнення), адміністративна (передбачає організацію виконавської діяльності, поточний контроль і координацію роботи підлеглих, управління персоналом, стимулювання і мотивацію), експертно-інноваційна (базується на високій професійній кваліфікації менеджера і включає консультування підлеглих, вивчення новинок, розроблення нових видів товарів і послуг,

удосконалювання організаційної структури), представницька (вимагає наявності у менеджера навичок культурного спілкування: гарних манер, доречної міміки і культури мови, вміння правильно вдягатися), комунікаційна (передавання робочим групам необхідної інформації й одержання інформації від підлеглих, ведення ділових перемов, прийом відвідувачів, відповіді на листи, телефонні дзвінки й телеграми), виховна (реалізується в процесі прийняття рішень, організації персоналу на виконання задач, мотивації та контролю працівників), соціальна (допомога підлеглим, створення сприятливого морального і психологічного клімату в колективі, підтримка традицій), лідерська (формування бажань і представлень про цілі діяльності в трудовому колективі, концентрацію зусиль працівників на досягненні цілей організації, зміна настроїв, натхнення людей на перетворення) [180].

А. Ковальов до функцій керівника, крім загальноприйнятих (планування, координація, контроль) відносить стимулювання та виховну [84, с. 28-33]; Л. Уманський до стандартних функцій додає інтеграцію, комунікацію, навчання та виховання членів групи [160, с. 43].

Різні класифікації функцій менеджерів освіти представлено в дослідженнях Б. Гаєвського [37], Ю. Конаржевський [87; 88], В. Крижко [90], Є. Павлютенкова [119, с. 37], Л. Поважнянського [123, с. 90-135], О. Пономарьова [123, с. 90-135], О. Романовського [123, с. 90-135; 138], Л. Уманського [160], З. Черваньова [123, с. 90-135] та ін.

Функції управління вчені класифікують за різними ознаками. Найзагальнішими є три класифікаційні ознаки виділення функцій: етапи процесу управління (загальні функції); сфери діяльності (спеціальні) структура і вид об'єкта – функції представлені за об'єктом управління (педагогічний, учнівський колективи, обслуговуючий персонал), компонентами процесу управління (мета, види функцій діяльності), результатами діяльності.

Проведений контент-аналіз дозволив систематизувати погляди учених (Б. Гаєвський, Т. Десятов, О. Кобернік, Б. Тевлін, Н. Чепурна, Е. Павлютенков, Ю. Конаржевський, В. Крижко), які розглядали функції менеджерів освіти, і констатувати, що переважна більшість дослідників виділяють саме функцію контролю. Інформаційну й аналітичну функції визначають такі вчені: Л. Поважнянський, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Черваньов, Е. Павлютенкова, В. Крижко, Ю. Конаржевський, Е. Павлютенков, розглядаючи освітній заклад як систему. Цілевизначення, координацію, прогнозування та прийняття управлінських рішень як функції менеджера освіти виділяють Е. Павлютенкова і В. Крижко.

Слід зазначити, що аналіз як функцію менеджера освіти виділяють Б. Гаєвський і Ю. Конаржевський, хоча такі функції, як: аналітична діяльність та аналітико-оцінна функції і передбачають певний аналіз. На програмуванні як функції управління акцентує лише Б. Гаєвський.

Учені (В. Афанасьєв і Ю. Конаржевський) виділяють функцію регулювання як окрему, а Е. Павлютенкова, В. Крижко і Б. Гаєвський розглядають функцію координації, хоча, на нашу думку, ці дві функції необхідно об'єднати, оскільки функція координації передбачає певним чином регулювання роботи і навпаки. На функції інтеграції наголошує Л. Уманський.

Контроль є однією з основних функцій внутрішньошкільного управління, що спрямована на отримання інформації про стан освітнього процесу та його результативність. Функція контролю є важливим складником управлінського циклу, що здійснюється за п'ятьма етапами: інформаційно-аналітичний, прогностичний, організаційно-координаційний, контроль, регулювання. Для ефективного управління освітнім закладом контроль виконує діагностичне, виховне, навчально-методичне та стимулююче значення.

Традиційно внутрішньошкільний контроль розглядають як систему управлінських дій, що покликана визначити відповідність ходу і результатів

навчально-виховного процесу, поставлені перед школою завдання та намічені шляхи його поліпшення. Функція внутрішньошкільного контролю тісно пов'язана з іншими функціями управління, оскільки є основним джерелом інформації про стан педагогічного процесу в школі, а також джерелом інформації для прийняття рішення.

Основними напрямками внутрішньошкільного контролю загальноосвітнього закладу є: виконання освітніх програм і планів; використання годин варіативного складника навчального плану; організація індивідуального навчання школярів; контроль за рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою в школі; роботою класних керівників; виховною роботою в школі і відвідуваності учнями школи.

Отже, аналіз визначених ученими функцій дає можливість дійти таких висновків:

- найбільш поширеними виявились організаційна, контрольна, комунікативна, аналітична й інформаційна функції;
- майже всі дослідники відзначають функції організації, контролю, аналізу та інформаційну;
- всі функції взаємопов'язані та доповнюють одна одну, не можуть існувати і функціонувати окремо.

Зауважимо, що експертна й аналітична діяльність у теоретичному аспекті не цілком інтегровані, оскільки за змістом вони близькі та корелюють з такими типами діяльності, як: інформаційно-аналітична, контрольна-діагностична, контрольна-оцінна, аналітико-експертна та інші. Відзначимо, що проблема експертизи як складника професійної діяльності в галузі освіти є важливою для підготовки управлінців, зокрема керівників загальноосвітніх закладів.

**1.1.2. Експертиза як складник експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти.** Аналіз науково-методичних джерел дозволяє констатувати, що педагогічне експертне оцінювання – це багатогранний



складний процес, який до цього часу недостатньо досліджено. Так, більшість учених і практиків здебільшого розглядають як синоніми такі поняття, як: оцінна діяльність, контрольно-аналітична, експертна, контрольно-діагностична, педагогічна експертиза, освітня експертиза, експертне оцінювання тощо.

За результатами аналізу наукового фонду визначено ступінь дослідженості проблеми, її джерельну базу. З'ясовано, що поняття «експертиза» є досить ємним і різноаспектим. Аналіз довідкової та енциклопедичної літератури дає можливість констатувати, що, по-перше, експертиза тлумачиться як розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою дійти об'єктивного висновку, дати правильну оцінку відповідному явищу [47, с. 257]; по-друге, розглядається як окремий компонент оцінювання (метод дослідження експертом якихось справ, питань у тій чи тій галузі знань, у тому числі педагогіці й психології) [32, с. 114]; по-третє, розгляд якого-небудь питання експертами для надання висновку [114, с. 1357]; по-четверте, технології оцінювання результатів певної діяльності (цілісна науково-пізнавальна чи кваліфікаційна процедура, що передбачає комплексне констатувальне вивчення явища, процесу, умов існування чи перебігу явищ, що обираються предметом експертизи) [99, с. 256].

Учені (С. Братченко, Д. Леонтєв, Г. Іванченко, І. Чечель та ін.) розглядають експертизу як: особливий спосіб вивчення дійсності, що дозволяє побачити і зрозуміти те, чого не можна просто виміряти або обчислити; який здійснюється компетентними та незалежними спеціалістами (експертами) і в якому саме суб'єктивній думці та відповідальному рішенню експертів надається вирішальне значення [28, с.14]; рефлексію практики, реконструкцію того, що відбувалося, виявлення істотного та розглядається як вид аналізу окремого дослідження, ціллю якого є співвіднесення уявлень про об'єкт, що проходить експертизу з виявленими в результаті експертної діяльності характеристиками цього об'єкта [177]; спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків не тільки стосовно того, що вже відбулося, але й того,

що очікується, має або може відбутися; це спосіб пізнання певної реальності в тих випадках, коли ця реальність не піддається прямому вимірюванню, обчисленню і взагалі якому завгодно «об'єктивному дослідженню» [183].

Таким чином, враховуючи специфіку оцінки освітніх процесів в освітніх закладах, експертизу розглядаємо як технологію оцінювання результатів певної діяльності в системі освіти, за допомогою якої спеціалісти галузі доходять висновків про їх якість.

Водночас аналіз науково-методичної літератури дає підстави констатувати, що вчені здебільшого ототожнюють поняття «експертиза», «перевірка», «облік», «оцінка», «моніторинг», «контроль», хоча вважаємо, що перевірка є одним із складників контролю, виконує завдання і функції (перевірити виконання стандартів, планів, норм, досягнення прогнозованих результатів). Саме перевірка вміщує облік і оцінку, оскільки облік є процесом отримання і фіксації даних, для нього характерно кількісний вимір. А потім і оцінка за його результатами теж буде кількісною: у штуках, відсотках, метрах, кілограмах тощо.

Зауважимо, що перевірка передбачає встановлення відповідності стандарту, фіксацію відхилення й оцінку діяльності об'єкта. Контроль значно ширше, ніж перевірка, він містить якісну оцінку, що проводиться на підставі кількісної. На відміну від перевірки, контроль має такі особливості, як: перспективність, спрямованість на вдосконалення.

У теорії менеджменту оцінювання є процесом «визначення ефективності виконання працівниками організації своїх посадових обов'язків і реалізації організаційних цілей»; один із «завершальних етапів педагогічного вимірювання відповідних показників»; процесом обробки (систематизації, аналізування, узагальнення тощо) чисельних показників, які виміряні відповідно до певних правил. Ю. Бабанський вважає, що оцінювання є процесом встановлення рівня, ступеня або якості чого-небудь [9]. Традиційно оцінка є результатом проведеного оцінювання і визначається як: ціннісне судження, будь-яке висловлювання, що містить позитивне чи

негативне ставлення до чогось чи когось; як ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення її значущості, відповідність певним нормам й принципам моралі; в оцінці відображається співвідношення, зв'язок кількох явищ, процесів; як кількісний результат того, якою мірою досягаються поставлені цілі.

Отже, оцінка є предметом аналізу, способом встановлення значимості чого-небудь для дієвого й суб'єкта, що пізнає. Оцінювання в галузі освіти є процесом контролю, за результати якого встановлюється оцінка, яка є судженням щодо його ставлення до соціальних явищ, діяльності й поведінки учасників освітнього процесу, його відповідності загальнолюдським цінностям, зокрема результативності виконання керівником функційних обов'язків.

О. Боднар розглядає експертне оцінювання як систему, структурними елементами якої є об'єкт, предмет, суб'єкт, цільовизначення, інструмент і наявність певного характеру, що дає можливість глибше пізнати їх сутність, виділити специфічні риси, встановити взаємозв'язки між зазначеними компонентами та їх вплив на розроблення технологій оцінювання навчально-виховної діяльності шкіл. Водночас слід констатувати, що вчена виокремлює експертне оцінювання в контексті управління, розглядаючи як процес отримання експертних оцінок, висновків і рекомендацій щодо стану та перспектив розвитку навчальних закладів на основі їх самооцінок із використанням розробленої технології оцінювання, державних стандартів і забезпечення участі компетентних експертів [22].

Складність і багатоаспектність експертизи зумовлює існування різноманітних трактувань цього поняття, найчастіше через зіставлення понять «експертиза» та «моніторинг». Небезпідставно вчені (А. Моїсєєв, О. Моїсєєва, Т. Мерцалова, С. Косарецький та ін.) наголошують, що при різноманітні трактувань експертизи ніхто не відмовляє їй у статусі методу наукового пізнання, водночас має низку відмінностей. Від власне наукових досліджень експертиза відрізняється завданнями, а саме: якщо наукові

дослідження зорієнтовані передусім на отримання нового знання, то головний сенс експертизи полягає у з'ясуванні наявної реальності як такої. Порівнюючи з моніторингом, експертиза менш технологічна, менш орієнтована на норми і стандарти, а більше – на цінності та смисли. Учені (Т. Мерцалова, С. Косарецький та ін.) наголошують, що експертиза істотно відрізняється і від класичного експерименту, оскільки останній обов'язково передбачає вплив на природний хід подій і контроль над «основними змінними» [116, с. 12].

Погоджуючись з науковою позицією М. Князевої, яка розглядає експертизу через зіставлення понять «експертиза» та «моніторинг». «Моніторинг» тлумачить як постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення явища, його відповідності бажаному результату або вихідного положення, а «експертизу» розглядає як аналітичну процедуру, що спрямована на отримання аргументованого уявлення про стан результату (цілісного об'єкта) освітньої діяльності. Експертизу в освіті презентує як процедуру вироблення рішення незалежною компетентною особою на основі її ціннісного самовизначення й узгодження з цінностями і цілями інших суб'єктів експертизи [83, с. 214]. За О. Ігнат'євою, це як особливий вид дослідження, спрямований на подолання недостатньої і несистемної інформації з досліджуваного питання [72].

Підсумовуючи зазначимо, що ключовим у цьому розумінні експертизи є слово «результат», під яким розуміють будь-який цілісний об'єкт, параметри якого є розпізнаваними й взаємопов'язаними.

Зазначимо, що саме керівники на різних рівнях управління школою звертаються до педагогічної експертизи, яка розглядається як: комплексне вивчення особливостей і умов функціонування складників чи елементів педагогічного впливу, педагогічної взаємодії, педагогічного процесу (І. Маноха, В. Кремень)[99]; складна аналітико-синтетична діяльність, що спрямована на дослідження педагогічних об'єктів, явищ, процесів, проблем,

результатів педагогічної діяльності, формування обґрунтованої оцінки та прогнозування розвитку системи освіти (О. Касьянова) [79].

О. Касьяновою визначено особливості педагогічної експертизи, а саме: експертиза здійснюється для педагогічно значимих цілей; вона надає принципово нову змістову інформацію про якість педагогічної роботи самого вчителя / викладача; здійснюється за допомогою методів, що органічно вписуються в логіку педагогічної діяльності; за її допомогою посилюються контрольні-оцінні функції діяльності вчителя / викладача; деякі традиційно застосовувані методи й засоби навчання і виховання можуть бути трансформовані в методи й засоби педагогічної експертизи [78, с. 147; 79].

Таким чином, експертизу слід відрізнити від консультування, інспектування, дослідження. Подекуди експертом називають будь-яку особистість, до якої звертаються за судженням або яка самостійно добровільно висловлює свої міркування щодо публічно сформульованих питань. Експертиза відрізняється від інспектування та консультування незалежним експертом, а також тим, що експерт завжди представляє інтереси істини, а не замовника. На думку О. Анісімова, принципове розрізнення інспектування й експертування відповідає двом основним орієнтаціям: контрольній-корекційній (аналіз підпорядкований знаходженню заходів невідповідності готовій формі діяльності, щоб забезпечити певні корекційні дії для відновлення відповідності реальної дії відомій нормі) та розвивальній (невідповідність колишній нормі діяльності не виступає чимось негативним, вихід за межі норми розглядається як умова переходу до нової норми або до нового зразку діяльності, що є чимось більш досконалим).

Наголосимо, що майже кожна організація, що реалізовує різні програми, звертається до експертизи. Це відбувається на будь-якому рівні: локальному, державному, міжнародному. До експертизи звертаються як фонди, так і громадські або державні організації. Програмам і проектам потрібна експертиза для сертифікування – підтвердження обґрунтованості їх існування, витрачання коштів, досягнення поставлених цілей.

Водночас, на погляд Т. Новікової, експертну діяльність слід розглядати як особливий тип дослідницької діяльності, де об'єктом вивчення є практика, що розвивається. У загальному випадку експертиза може бути зорієнтована на три мети: по-перше, оцінка ступеня відповідності розглянутих матеріалів деяким нормативним моделям; по-друге, розуміння авторського задуму, вихідної проектної ідеї; виявлення цільових орієнтацій проекту і його ціннісно-смыслових підстав; по-третє, оцінка діяльності проектувальників з опрацювання інноваційного проекту.

Г. Мкртчян сформулював найбільш загальну характеристику відмінних особливостей експертизи у сфері освіти, а саме: використання гуманітарної методології пізнання; гнучкість у застосуванні конкретних методів і засобів вивчення; практико-зорієнтований характер експертного дослідження; розвивальна, що підтримує спрямованість [108].

Співвіднесення цих характеристик системи освіти і специфіки умов використання експертизи безпосередньо призводить до розуміння необхідності включення експертної діяльності в освітню сферу. Експертизі піддаються освітні проекти і дослідно-експериментальна робота, програми розвитку освіти й нормативно-правові документи, педагогічна діяльність учителів у ході атестації та їхні інноваційні розробки, авторські програми і навчально-методичні комплекси. Активно вводяться в обіг нові поняття: «психолого-педагогічна експертиза», «педагогічний аудит», «гуманітарна експертиза» тощо. Водночас можемо констатувати, що поряд з навчально-методичною, науково-дослідницькою та інформаційно-аналітичною діяльністю, експертна робота стає однією з провідних у сфері інтересів регіональних інститутів розвитку освіти. У цьому зв'язку О. Ставицький, М. Стасюк наголошують, що саме гуманітарна експертиза в освіті забезпечить своєчасне виявлення і вирішення соціальних проблем, сприятиме особистісному зростанню всіх учасників освітнього процесу. Тлумачать її як системну комплексну міждисциплінарну діагностику, що забезпечує важливу функцію контролю та організації освітнього середовища [153].

Погоджуючись з науковими позиціями вчених, зазначимо, що саме експертиза у сфері освіти сприятиме удосконаленню діяльності загальноосвітнього закладу за напрямками, своєчасній ідентифікації та мінімізації ймовірних ризиків, забезпечуватиме якість надання освітніх послуг.

Вагомий внесок в осмислення суті експертизи у сфері освіти вніс Н. Алексєєв. Учений сформулював основні принципові характеристики сучасної експертизи, а саме: по-перше, переважна більшість сучасних експертних процедур, включаючи і методи їх статистичної обробки, плануються або за принципами кваліфікації деякої якості, або за принципами кваліфікації виконання; по-друге, розвиток експертизи як особливого виду діяльності не скасовує цих підстав, а змінює їх функційні навантаження, тобто під час виконання експертизи включають експертизу якості продукту як її частину; по-третє, принципова обмеженість експертизи перших двох типів полягає в тому, що експертують уже наявне або (в часовому плані), що вже відбулося [4].

І. Іванов констатує, що експертиза освітнього процесу складається та передбачає: експертизу освітніх проєктів і програм; експертизу педагогічної діяльності; експертизу експериментальної діяльності; експертизу інноваційної діяльності; експертизу управління якістю освіти [71, с. 258].

В. Редюхін визначив основні функції експертизи в освіті: аналітична (аналіз ситуації в освітній установі щодо його соціокультурного оточення на державному, регіональному або муніципальному рівнях); проєктувальна (надання допомоги педагогічному колективу на етапі розробки задуму інноваційного проєкта і способів його реалізації); розвивальна (виявлення потенційних можливостей, проблем, невикористаних ресурсів); оцінна (визначення наявності необхідних результатів і її соціальну значущість як у контексті вироблених змін у освітньому закладі, так і в межах програм розвитку муніципального рівня і в цілому освіти); консультативна (здійснення консультативної допомоги вчителям і керівникам освітніх

установ у процесі супроводу реалізації освітнього процесу, проекту тощо); рефлексивна (організація осмислення колективом освітнього закладу за весь період реалізації проекту, проблем і його результатів під час здійснення внутрішніх і зовнішніх експертиз); моніторингова (постійне відстеження ходу робіт для визначення відповідності поточного стану справ із планом).

В експертології диференціюють типи експертиз: наукові (всі відомі експертизи, де використовуються наукові методи, зокрема і педагогічна експертиза) і ненаукові (релігійна і народна) [72]. Серед кластера наукових експертиз виділяється три основних види: техніко-економічна, екологічна та гуманітарна. Гуманітарна експертиза, до якої відноситься і експертиза в сфері освіти, трактується як особливий вид практичного застосування комплексу наукових знань про мораль і виховання, організованих навколо етичного ядра – прикладної етики [11].

Аналізуючи особливості освіти як багатовимірної, поліфункційної системи, Ю. Громико [48] розширює межі впливу експертизи на освітню сферу. Як її основні функції вчений виділяє: експертну (захист системи освіти і аналізу наслідків включення в практику тих чи тих нововведень); і моделювання (проектно-конструкторська побудова нової освітньої функції в системі освіти). На думку вченого, «експертиза» забезпечує включення в аналіз освітнього процесу, його організації, результатів і наслідків значну кількість освітніх і позанавчальних різнопрофесійних позицій.

Поняття «експертиза» та «моніторинг» не є тотожними, оскільки моніторинг включає постійний збір інформації про хід роботи, свого роду сканування ситуації з метою своєчасного виявлення труднощів, збоїв, проблем і їх вирішення, а призначенням експертизи в освіті є особливий спосіб вивчення освітніх процесів і явищ, котрий полягає саме в тому, щоб бути засобом такого самопізнання, рефлексії його розвитку.

У практиці оцінки результатів освітніх процесів традиційно визначають два основних підходи: інспекторський (здійснюється методом шкалювання, порівняння з еталоном, фіксації статистичних даних) і



експертний (виходить з оцінки стану справ у конкретній установі визнаним фахівцем у певному напрямі). Водночас необхідною умовою ефективності експертизи є визнання компетентності й авторитету експерта колективом установи, де здійснюється експертиза.

Підсумовуючи зазначимо, що вчені визначають експертизу у вузькому сенсі (спирається на безпосередні судження експертів і застосовує метод їхнього опитування) і широкому (використовує більшу кількість джерел експертної інформації і широкий спектр методів її отримання та обробки, виявляється ближче до дослідження, ніж до опитування).

Експертиза є складником професійної діяльності менеджерів освіти, важливою для їхньої підготовки, оскільки від якості дослідження експертного оцінювання залежатиме ефективність освітніх реформ. Кожний менеджер освіти повинен бути експертом у галузі освіти, володіти відповідними компетенціями, аналітичними здібностями і практичним досвідом, достатніми для експертного оцінювання педагогічних об'єктів, явищ та процесів, результатом якого є формування експертних висновків з метою прийняття управлінських рішень.

Загальноновизнано, що процес реалізації експертно-аналітичної діяльності здійснюється за допомогою різноманітних аналітичних дій, що забезпечуються когнітивними методами, кожний з них є сукупністю певних принципів, правил, прийомів і алгоритмів її здійснення. Традиційно науковцями (В. Бакуменко, І. Блауберг, О. Валевський, Р. Гурін, З. Курлянд, Т. Осіпова, О. Уйомов, А. Цофнас, Е. Юдін та ін.) основними методами визначено [10; 17; 159; 169; 154]: метод аналізу, синтезу, аналогії, закономірності, класифікацій, систематизації, екстраполяції, індукції і дедукції, порівняння, декомпозиції, нормативний, спрощення, моделювання, мозкового штурму, експерименту, спостереження, контент-аналізу, соціометрії тощо.

Специфіку методів і процедур здійснення аналізу в навчальних закладах достатньо широко розглянуто в роботах як зарубіжних, так і

вітчизняних учених: О. Боднар [19], О. Касьянова [80, с. 10], Ю. Корнажевський [87], О. Мармаза [101, с. 150], А. Мойсеев [109], Є. Павлютенков [118, с. 34], А. Сбруєва [143, с. 28-30], Г. Чернуха [175], Г. Шука [182] та ін.

Так, О. Боднар уважає, що для використання методу аналізу керівнику загальноосвітнього закладу необхідно володіти методами структурування інформації, серед яких: поділ на частини, реєстрація, ранжування, класифікація, систематизація, порівняння, шкалування, декомпозиція, узагальнення, аналогія, синтез, інтегрування та методи активізації мислення: індукція, дедукція, абстрагування, сходження від абстрактного до конкретного. Вчена зазначає, що у наукових та практико-зорієнтованих дослідженнях послуговуються аналізом: порівняльним, перспективним, векторним, морфологічним, аспектним, функціональним, порівняльно-критеріальним, причинно-наслідковим, стратегічним, параметричним, тематичним і підсумковим дискримінантним, порівняльним, семантичним, теоретико-ігровим моделюванням, ресурсним, кореляційним, прагматичним, праксеологічним, аксіологічним, ситуаційним, прогностичним, рекомендаційним, програмно-цільовим [19]. Водночас Г. Чернуха наголошує, що педагогічний аналіз є органічно невід'ємною частиною управлінської діяльності, оскільки аналіз стану та тенденцій розвитку освітнього процесу – основа його подальшого планування, регулювання, виконання поставлених завдань, прийнятих рішень. Вчена зауважує, що досить часто «аналізом» називають звіти про проведену роботу, але таку інформацію не можна вважати «аналізом роботи», оскільки в ній подається тільки часткове узагальнення відомостей про етапи і результати роботи, без аналітично-наслідкових зв'язків, а незнання причин призводить до формальних рішень, спрямованих на наслідки, результати, але не на визначення чи усунення причин [175].

Педагогічний аналіз класифікують за об'єктом аналізу (що аналізується?), за суб'єктом аналізу (хто аналізує?), за змістом (оперативний,

тематичний, поточний, системний, проблемно-орієнтований та підсумковий) [175]. Системний аналіз розглядає як діагностичний механізм, який здійснює взаємозв'язок між освітніми, організаційними і технічними потребами школи для розвитку і удосконалення її діяльності; проблемно-орієнтований аналіз – виявляє проблеми, розв'язуючі які, школа підвищить результати своєї роботи; оперативний аналіз здійснюється через аналіз уроків, виховних заходів і дає вагомі результати тільки за умови швидкої управлінської реакції; тематичний аналіз застосовується при глибокому вивченні конкретних питань (предметом тематичного аналізу можуть бути система уроків, система виховних заходів, шкільна документація тощо); підсумковий педагогічний аналіз – оцінка результатів діяльності керованої підсистеми за конкретний період, визначення нових цілей, їх декомпозиція для складання плану роботи на наступний навчальний рік. Джерелами підсумкового аналізу є матеріали оперативного та тематичного аналізу, а також дані внутрішньошкільного контролю (таблиці, діаграми, графіки тощо), шкільна документація, записи аналізу відвіданих уроків і виховних заходів, учнівські зошити, відповіді на усних та письмових державних підсумкових атестаціях тощо).

О. Мармаза розглядає порівняльний, кореляційний, критичний, детермінаційний [101, с. 150]; Є. Павлютенков виокремлює такі види аналізу: системний, причинно-наслідковий, функціональний, поелементний, ретроспективний (у часі), порівняльний [118, с. 34]; А. Сбруєва визначає провідні методи порівняльно-педагогічних досліджень: вивчення офіційних документів; вивчення статистичних даних; вивчення документальних та науково-педагогічних джерел; спостереження; бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу; методи математичної та статистичної обробки даних; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний [143, с. 28-30].

Класифікацію функції аналізу інформації на основі таких ознак проводить А. Мойсєєв: об'єкта аналізу (що аналізується), суб'єкта (хто

аналізує), мети (для чого аналізується), змісту (який характер аналізу), повторюваності (як часто здійснюється аналіз). За змістовою ознакою автор визначає характер аналізу в часовому, просторовому, фактологічному відношеннях і виділяє три види аналізу: параметричний, тематичний і підсумковий [109].

Основні етапи послідовності дій проведення педагогічного аналізу виокремила О. Касьянова, а саме: формування мети, постановка конкретних завдань, планування; збирання та аналіз інформації; аналіз навчального процесу (розчленування об'єкта на частини, оцінювання кожної частини, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між частинами; визначення місця та ролі кожної частини в цілісній системі; з'ясування причин, які забезпечили результат) підбиття підсумків [80, с. 10].

Особливості процедури спостереження, експериментальних досліджень контент-аналізу та інтерв'ювання схарактеризовано З. Курлянд та Р. Гурінім [154]. Розроблення програми наукового спостереження, на думку вчених, проводиться за заздалегідь розробленим планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження. Процедури спостереження розподіляються на запрограмовані (з реєстрацією строго виділених ознак спостереження); частково стандартизовані (з використанням протоколів, щоденників спостереження); такі, що не контролюються. Вчені (З. Курлянд, Р. Гурін та ін.) виділяють такі етапи спостереження: визначення завдань і мети, вибір об'єкта, предмета та педагогічної ситуації, вибір засобу (виду) і визначення категорій та ознак, за якими буде відстежуватися й оцінюватися ситуація спостереження, вибір засобів реєстрації об'єкта спостереження, обробка та інтерпретація інформації.

Етапами контент-аналізу визначено: підготовчий (розробка програми аналізу матеріалу); виконавчий (сукупність процедур за виділенням індикаторів категорій і реєстрації характеристик їх наявності в тексті); етап обробки даних (зміст його визначається метою дослідження).

Учені наголошують, що процедура інтерв'ювання має чітку мету, припускає попереднє планування дій щодо збору інформації й обробку одержаних результатів. За формою спілкування інтерв'ю класифікують на вільне (являє собою бесіду, в якій дослідник має можливість самостійно змінювати спрямованість, порядок і структуру запитань), стандартизоване (проведення опитування за чітко розробленою схемою, однакової для всіх респондентів) і напівстандартизоване (засновано на використанні двох видів запитань, а саме обов'язкових, загальних і уточнюючих).

Учені (В. Богданович, О. Довгань, В. Малінко, Е. Сабліна та ін.) розкривають складники процедури ситуаційного та організаційно-функційного аналізів [106]. Було визначено п'ять етапів ситуаційного аналізу. Спочатку здійснюється класифікація станів керованого процесу в просторі показників (прогнозованих, планових, фактичних), після чого відбувається встановлення відповідності «ситуація – інформаційний елемент» для зв'язування економічних втрат із витратами управління. Наступний етап передбачає динамічну характеристику ситуацій, що характеризує можливу частоту їх виникнення та економічну характеристику ситуацій у вигляді опису в просторі цільових показників системних втрат, що будуть виникати у випадку відмови від контролю ситуації і вживання заходів. І на останок здійснюється опис алгоритмічних моделей ситуацій для використання їх як елементів організаційного складника системи управління.

Процедура організаційно-функційного аналізу складається з опису організаційної структури системи управління і її елементів; визначення зв'язку (відносин) ситуацій і підсистеми; розробки й прийняття рішень про дії в певних ситуаціях; розробка рекомендацій зі зміни складу й структури підрозділів. Складниками організаційно-процедурного аналізу є: опис типових процедур управління та обробки даних; оцінка рівня забезпечення типовими процедурами функцій системи; оцінка ефективності процедурного забезпечення; розробка порядку (алгоритму) внесення змін у процедурне забезпечення [106].

Зауважимо, що погляди науковців щодо процедури проведення різновидів аналізу не збігаються, водночас принципово не відрізняються, оскільки подекуди етап поділяють на підетапи і навпаки.

Отже, на підставі проведеного аналізу зазначимо, що в практиці експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти найбільш часто застосовуються такі методи: спостереження, співбесіда, інтерв'ювання, анкетування, хронометрування, тестування, метод «мозкового штурму», прямий колективний «мозковий штурм», масовий «мозковий штурм», методи впорядкування й оцінювання експертної інформації, метод реєстрації, рангових оцінок або ранжування, шкалування, метод Дельфи тощо.

Експертно-аналітичну діяльність розглядаємо як процес підготовки висновків до проблеми, що розглядається, застосовуючи різні методи аналізу.

Експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти – це комплекс аналітичних дій, спрямованих на застосування відповідних методів, процедур, інструментарію, підготовку експертного висновку з професійно-педагогічних ситуацій, формулювання рекомендації щодо прогнозування розвитку загальноосвітнього закладу.

**1.1.3. Компонентна структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.** Аналізуючи поняття «підготовка» у словниковій та довідковій літературі зауважимо, що в деяких словниках це поняття тлумачиться через інше – «підготувати» як запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [32, с. 767; 162, с. 693; 114, с. 805]. В інших – як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [184]; формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [124].

Вчені (Н. Ничкало, Н. Черненко та ін.) поняття «підготовка» розглядають у двох значеннях: по-перше, як навчання, спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; по-друге, як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань [133; 173, с. 20].

Враховуючи те, що майбутні менеджери освіти є студентами магістратури, то зазначена підготовка є професійною. Професійну підготовку вчені тлумачать як: цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії [113, с. 23]; цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, систему професійного навчання; мету і результат діяльності вищих навчальних закладів й освіти загалом [173, с. 22].

Найбільш повне визначення професійної підготовки запропонувала В. Семиченко: по-перше, як процес, під час якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; по-друге, мету і результат діяльності вищого навчального закладу; по-третє, сенс, включення студента до навчально-виховної діяльності [145].

Отже, підготовку майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі розглядаємо як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння магістрантом необхідними знаннями для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах відповідно до функцій управління в межах посадових обов'язків, формуванню умінь організовувати та проводити експертні дослідження педагогічних об'єктів, процесів у загальноосвітньому закладі, аналізувати їх причинно-наслідкові зв'язки, забезпечувати зворотній зв'язок із суб'єктами освітнього процесу, відповідно до експертного висновку формулювати рекомендації і планувати заходи.

Результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі уважаємо їхню

підготовленість. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «підготовленість» трактується як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; стан, готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї (підготовлений) [32, с. 767].

У межах дослідження враховано результати багатьох учених (В. Бодров, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Кузьмінський, О. Чусова та ін.), які тлумачать підготовленість як: стійку характеристику особистості в діяльності, цілісний комплекс, що включає мотиваційні, інтелектуальні, емоційні та інші змінні, адекватні вимогам змісту й умов діяльності; істотну передумову цілеспрямованості та ефективності діяльності; процес професійного формування особистості [55; 122; 178]. В. Бодров розрізняє загальну і професійну підготовленість як попередні (для опанування професії) та кваліфікаційні (з урахуванням рівня професіоналізації) знання, навички й уміння, необхідні для виконання різних трудових завдань [23, с. 17].

Ми погоджуємося з науковою позицією О. Чусової, що високий рівень сформованості підготовленості допомагає фахівцеві виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до життєвих ситуацій. Її можливо трактувати і як результат, і як мету професійної вишівської підготовки, як наявну передумову цілеспрямованої діяльності студентів та її ефективності, наявність певних здібностей або якостей особистості майбутніх спеціалістів. При успішному процесі підготовки до майбутньої діяльності та виконанні конкретної діяльності в життєвому просторі, підготовленість може трансформуватися в прикінцевий результат усього попереднього професійного розвитку людини (готовність до будь-якого напрямку роботи). Вчена наголошує, що поняття «готовність» і «підготовленість» взаємопов'язані, однак є характеристикою одного і того самого явища (підготовки до професійної діяльності) з різних поглядів [178, с. 199].



Підготовленість майбутніх менеджерів освіти як результат підготовки у різних аспектах розглядають у своїх працях такі вчені: С. Воронова [34], М. Малік [98], І. Ерсъозглу [56].

Підготовленість менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти С. Воронова тлумачить як результат підготовки менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти, зумовлений інтеграцією мотиваційної, когнітивної, процесуально-діяльнісної складових задля забезпечення якості освіти на засадах державно-громадського управління. Вчена наголошує, що підготовленість фахівця до діяльності в цілому не означає, що він готовий здійснювати необхідні дії результативно, оскільки це залежить від мотивації, вольових якостей, здатності в будь-який момент виконувати необхідну роботу і досягати бажаних результатів [34, с. 8].

М. Малік підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії розглядає як результат підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом, зумовлений інтеграцією психологічного та функціонального компонентів задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами [98, с. 74].

На думку І. Ерсъозглу, підготовленість майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності є результатом підготовки, який виражається у набутті професійних знань, умінь і навичок (правова обізнаність, поінформованість, організованість, об'єктивність, критичність, аналітичність, креативність, стратегічність, комунікативність, діалогічність, рефлексивність) здійснювати управління інформаційно-аналітичними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі, що дозволяє ефективно виконувати менеджеру освіти свої функціональні обов'язки. Підготовленості майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі визначає двома взаємопов'язаними

компонентами: когнітивно-діяльнісний та соціально-комунікативний [56, с. 68].

Осмислення вище представлених поглядів учених щодо виокремлення ними структурних компонентів поняття «підготовленість» дозволяє виділити спільне і відмінне в їхніх поглядах щодо структури зазначеного поняття. На нашу думку, спільним є те, що практично всі вчені виділяють такі її компоненти, як: когнітивний (теоретичний компонент підготовленості), особистісний (мотиваційний, психологічний компонент підготовленості, наявність у фахівця особистісних якостей), діяльнісний (практичний / функційний компонент підготовленості). Відзначимо, що, при цьому, вчені по-різному називають той чи той компонент підготовленості.

Отже, підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності розуміємо як результат підготовки, що виражається в умінні застосовувати різні методи аналізу проблемних ситуацій за напрямками діяльності освітнього закладу та готувати експертні висновки, прогнозувати процеси, розробляти перспективні програми розвитку.

В останній час було проведено низку фундаментальних досліджень у зазначеному ракурсі, водночас відсутність наукових доробок із проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі вимагають розроблення відповідної структури підготовленості, враховуючи Національну рамку кваліфікацій [131].

Складниками структури підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі було визначено компоненти (складники чого-небудь; складник) [32, с. 446]; критерії (підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось) [32, с. 465] і показники (свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чомусь; дані, що свідчать про кількість чого-небудь ) [32, с. 838].

Враховуючи вищевикладене, було визначено компоненти, критерії та показники підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
Гносеологічний	Знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі;</li> <li>- обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу;</li> <li>- обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку;</li> </ul>
Інструментально-процесуальний	Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі;</li> <li>- вміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;</li> <li>- вміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;</li> <li>- вміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку;</li> </ul>
Особистісно-рефлексивний	Мотиваційно-оцінний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;</li> <li>- усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;</li> <li>- усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання;</li> <li>- здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури;</li> <li>- здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки.</li> </ul>

У підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі вважаємо доцільним визначити три взаємопов'язаних компоненти (гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний) та виокремити в кожному з них критерії і показники сформованості рівнів. Розглянемо кожний із компонентів більш детально.

Гносеологічний компонент оцінювався за знаннєвим критерієм, передбачав володіння майбутніми менеджерами освіти необхідними знаннями для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах відповідно до функцій управління в межах посадових обов'язків.

Аналіз наукових дискусій дозволив констатувати домінантність погляду вчених (Б. Гершунський [43], Е. Карпова [76], І. Княжева [82], С. Порев [130], К. Ушинський [163], Н. Черненко [172], Г. Щедровицький [135] та ін.) щодо доцільності формування системних знань фахівців, оскільки вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних спостережень та утворення первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки. Ще К. Ушинський наголошував про неможливість будування піраміди з верхівки, оскільки необхідно починати з фундаменту [163, с. 601].

Відповідно до Національної рамки кваліфікації «знання» – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні) [131].

Кожна галузь, на думку Е. Карпової, має свій набір взаємозв'язаних за певними законами елементів, що становлять сукупність знань. «Знання» розглядає як цілеспрямовану координовану дію, їх єдиний доказ демонстрації полягає в досягненні мети. Сукупність знань передбачає множину елементів, а саме: тезаурус, визначення, закони, правила, теореми, аксіоми, формули, основні поняття тощо [76, с. 80]. «Знання» має множинне існування, виявляється в різних розумових і діяльнісних формах, що відображено у

процесах і структурах складної колективної діяльності. Вчений зауважує, що знання являють собою особливі системні організованості, що живуть в своїх особливих процесах всередині популятивних систем мислення і діяльності [135, с. 51]

Традиційно у тлумачному словнику зміст поняття «знання» розглядають у кількох значеннях: по-перше, обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого-, що-небудь; по-друге, сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо; по-третє, пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [32, с. 376]. У педагогічному словнику «знання» тлумачать як перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, що відображається у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій, є свідченням пізнавального та інтелектуального потенціалу особистості [47, с. 137];

Процес реалізації експертно-аналітичної діяльності здійснюється засобами різноманітних аналітичних дій, що забезпечуються когнітивними методами (аналізу, синтезу, аналогії, закономірності, класифікацій, систематизації, екстраполяції, індукції і дедукції, порівняння, декомпозиції, нормативний, спрощення, моделювання, мозкового штурму, експерименту, спостереження, контент-аналізу, соціометрії тощо), кожний з яких є сукупністю певних принципів, правил, прийомів і алгоритмів її здійснення.

Отже, знання повинні бути усвідомлені майбутніми менеджерами освіти і виступати підґрунтям для формування необхідних умінь для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Показниками знаннєвого критерію за гносеологічним компонентом було визначено:

– обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі (включає обізнаність із сутністю понять: «експертиза», «моніторинг», «оцінка», «перевірка», «педагогічна експертиза», «експертно-аналітична діяльність»; знання організаційно-правових основ управління експертно-аналітичною

діяльністю у загальноосвітньому закладі, функцій, принципів й особливостей експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому у закладі тощо);

– обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу (передбачає обізнаність майбутніх менеджерів освіти з методами здійснення аналізу, зокрема педагогічної експертизи, їх структурою, виділення його домінант і пріоритетів, вибором суб'єктів, об'єктів, предмета, характеру і підстав; зумовлення критеріїв відбору цілей, процедур, засобів, кінцевого продукту; обізнаність із складовими експертно-аналітичної діяльності, структурними, організаційними і змістовими елементами освітнього процесу загальноосвітнього закладу тощо);

– обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку (передбачає врахування видів експертиз за спрямуванням, обізнаність із її складниками).

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі оцінювався за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента з відповідними показниками. За цим компонентом передбачено володіння інструментами, методами, видами та процедурами здійснення експертно-аналітичної діяльності: вміння організувати та проводити експертні дослідження педагогічних об'єктів, процесів в загальноосвітньому закладі, аналізувати їх причинно-наслідкові зв'язки, забезпечувати зворотний зв'язок із суб'єктами освітнього процесу, відповідно до експертного висновку формулювати рекомендації і планувати заходи.

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за інструментально-процесуальним компонентом передбачав вміння застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем експертно-аналітичної діяльності. Відповідно до Національної рамки кваліфікації вміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) [131].

Традиційно у словниковій та довідковій літературі поняття «уміння» розглядають як: здобута на основі досвіду, знання здатність незалежно робити що-небудь [32, с. 1295]; здатність людини виконувати будь-яку діяльність або окремі дії на основі отриманого раніше досвіду, знання виконання даної дії [26, с. 552]. У педагогічній енциклопедії – можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, в яких доводиться діяти, надбані людиною уміння не тільки визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини [121, с. 362].

Як результат оволодіння новою дією чи новим способом дії, оцінити вміння можна тільки при їх реалізації у практичній діяльності, оцінюючи способи та продукти діяльності тлумачать «уміння» В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов [148]. Ю. Бабанський «уміння» визначає як можливість виконання дії на основі набутих знань для вирішення поставлених завдань [9]; Л. Семушина, Н. Ярошенко – здатність до певної діяльності на основі наявних знань у видозмінених умовах [146]; Т. Ільїна – сукупність прийомів і способів діяльності [74]; І. Жигірь – володіння засобами і методами виконання певного завдання [61, с. 137].

На відміну від звичайного освітнього процесу, який спрямований на трансляцію знань і навичок, отриманих у минулому, менеджмент – це вміння створювати майбутнє, зазначає І. Жигірь. Саме тому підготовка управлінців, на думку вченої, не може базуватися на традиційній концепції навчання і вимагає переходу до формування у магістрантів стійких творчих і дослідницьких навичок, уміння вирішувати проблеми. Це означає, що процес освіти повинен вибудовуватися з обов'язковим зворотним зв'язком між результатами дослідів та свідомістю майбутнього менеджера освіти, адже мова йде про цілеспрямовану освіту. Крім того, навчання має спонукати до саморозвитку та самореалізації, воно має бути максимально наближеним до реальної практики. Оскільки акценти підготовки спеціалістів, а особливо спеціалістів з менеджменту, змістилися у бік практичних навичок,

максимальної адаптації вмінь і навичок майбутніх фахівців до існуючих умов майбутньої професійної діяльності в організації, практичне навчання має бути конкретним і спрямованим на реальні проблеми та життєві ситуації. Навчання є підготовкою до роботи, то необхідно домогтися розуміння її сенсу, змісту, структури, результату. Якість навчання в цьому випадку буде виражатися в знанні технології, володінні інструментом і наявності намірів, виявлятися в отриманому результаті. Саме тому праця менеджера освіти повинна бути стрижнем, навколо якого вибудовується навчання [60].

Отже, аналіз публікацій науковців показав, що під уміннями слід розуміти сукупність певних дій, здійснюваних на основі спеціальних знань, що мають міждисциплінарний характер і зумовлюють здатність до успішного виконання експертно-аналітичної діяльності.

Показниками гносеологічного компонента визначено:

- вміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі;
- вміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;
- вміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;
- вміння оформлювати експертні висновки (аналітичний звіт, довідка) та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку.

Показник діяльнісного критерію інструментально-процесуального компонента – «вміння ідентифікувати проблемні ситуації у загальноосвітньому закладі» передбачає наявність умінь працювати з інформацією, виявляти наявні та прогнозувати ймовірні проблеми в освітньому закладі на підставі динаміки освітніх процесів, звітної документації, кількісного / якісного аналізу, аргументовано обґрунтовуючи відповідно до нормативно-правової бази. Для виявлення будь-якої проблеми, зокрема в процесі управління загальноосвітнім закладом необхідно



усвідомлювати те, що виникло відхилення від встановлених планів і програм, завдання менеджера освіти полягає в аналізі проблемної ситуації, тобто у вивченні стану справ і цілей, попередньої формулюванні критеріїв рішення.

Показник «уміння планувати експертно-аналітичні процедури в загальноосвітньому закладі» передбачає здатність майбутніх менеджерів освіти планувати та регламентувати процедури експертних досліджень у загальноосвітньому закладі.

Наступний показник за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента – «вміння застосовувати експертні методи оцінки та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу», було реалізовано до визначених у «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 778, напрямів, а саме: зарахування учнів (вихованців) до загальноосвітнього навчального закладу та їхнє відрахування; організація навчально-виховного процесу; оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців); виховний процес у закладах; учасники навчально-виховного процесу (учні/вихованці, педагогічні працівники, психологи, бібліотекари, інші спеціалісти закладу, керівники, батьки або особи, які їх замінюють); управління закладом; матеріально-технічна база та фінансово-господарська діяльність; міжнародне співробітництво [132].

Зазначений показник передбачав уміння майбутніми менеджерами освіти використовувати експертні методи дослідження, а саме: спостереження, співбесіда, інтерв'ювання, анкетування, хронометрування, тестування, метод «мозкового штурму», прямий колективний «мозковий штурм», масовий «мозковий штурм», методи впорядкування й оцінювання експертної інформації, метод реєстрації, рангових оцінок або ранжування, шкалування.

Специфіку експертного методу розкривають учені О. Боднар, В. Кутузов, С. Тарасов, В. Черпанов, І. Підласий та ін. Експертний метод як

комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на одержання інформації, на її аналіз, узагальнення з метою підготовки та прийняття компетентного управлінського рішення визначає О. Бондар [27]. Науковець зауважує, що методи експертних оцінок використовуються при прогнозуванні розвитку системи освіти в її взаємозв'язку із соціальним середовищем для визначення й ранжування за заданим критерієм найбільш істотних чинників, що впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи. Цей метод забезпечує оцінку альтернативних рішень і вибір кращих варіантів рішення.

Показник «вміння оформлювати експертні висновки та прогностичні результати». Експертні висновки – підсумковий етап психолого-педагогічної експертизи освітнього середовища, які складаються з таких розділів (А. Хараш): короткий опис проблеми та формулювання цілей експертизи; склад експертної групи; повний список джерел інформації; загальна характеристика освітнього середовища; основні методика, процедури, інструментарій; експертні оцінки; експертні рекомендації.

Традиційно експертний висновок тлумачать як документ, оформлений відповідно до встановлених вимог, що містить мотивовану експертну оцінку, тобто думку, судження експерта про предмет експертизи. «Експертний висновок» та «експертна оцінка» – поняття близькі, але не тотожні, оскільки експертна оцінка є результатом аналітичної діяльності, що заснована на вмінні бачити та розв'язувати протиріччя, прогнозувати, передбачати, знаходити нестандартні способи рішення. Експертний висновок передбачає оформлення документа (звіт, довідка, рецензія тощо), прийняття експертного висновку – підґрунтя для компетентного управлінського рішення, що приймає менеджер.

Усі результати експертизи, на думку О. Бондар, можна поділити на три основні групи: факти (фундамент підсумків складає сукупність отриманих відомостей, матеріалів, у тому числі суб'єктивний матеріал – спостереження, враження, взаємовпливи; під час обробки фактів важливо не загубити в

загальних висновках конкретних відомостей); коментарі (якщо для інших типів експертиз факти мають вирішальне значення, то для педагогічної експертизи значимими є також коментарі, думки експертів з приводу фактів, їх трактування, гіпотези); передбачення (на основі конкретних результатів і розуміння їх смислу експерти доходять висновків про можливості та конкретні перспективи розвитку даної школи, необхідні ресурси, можливі труднощі та умови їх подолання; можливий обережний прогноз наслідків у разі припинення розвитку, передбачення експертів повинні бути не керівництвом до дії, а інформацією до роздумів) [27].

Не менш важливим для оформлення висновків є врахування процедури вияву думок експертів, оскільки можливим є проведення одно-етапного чи багатоетапного анкетування, проведення дискусій та інтерв'ю, що передбачатиме різні методи обробки результатів опитування з метою отримання узагальнених даних, застосовуючи якісні і кількісні методи (математичної статистики) обробки результатів експертизи.

Отже, методи експертних оцінок дозволяють аналізувати складні педагогічні процеси, явища, ситуації, що характеризуються в основному якісними, неформальними ознаками (що ускладнює їх аналіз та оцінку).

Хоча регламентація процедур експертного дослідження всесторонньо описана в науково-методичній літературі, процес удосконалення та конкретизації зазначеної проблеми в дослідженнях освітнього менеджменту продовжується, актуальність продиктована передусім швидкими темпами розвитку технологізації аналітичних та оцінювальних методик в освітньому менеджменті та запитам громадськості не тільки щодо результатів оцінювання педагогічної системи школи, але і щодо самої організації експертного оцінювання.

Наступний компонент структури підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі визначено особистісно-рефлексивний з мотиваційно-оцінним критерієм, який передбачав сформованість особистісних якостей, що

забезпечать процес поетапного здійснення експертного оцінювання та комплекс оцінювальних аналітичних дій і процедур для здійснення майбутніми менеджерами освіти експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за особистісно-рефлексивним компонентом передбачав здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності.

Показниками мотиваційно-оцінного критерію за особистісно-рефлексивним компонентом визначено:

- наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;
- усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;
- усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання;
- здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури;
- здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогножуючи ймовірні наслідки.

Показник «наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі» передбачає прагнення, бажанням її здійснювати. Ми погоджуємося з науковою позицією Ю. Ребрина, що діяльність людини спрямовується безліччю мотивів, сукупність і внутрішній процес взаємодії яких називається мотивацією, яка тісно пов'язана із найрізноманітнішими потребами людини, проявляється при виникненні необхідності, нестачі в чому-небудь. Мотивацію тлумачить як спонукання до діяльності сукупністю різних мотивів, створення конкретного стану особистості, який визначає, наскільки активно і з якою спрямованістю людина діє в певній ситуації, тоді як мотив (чи спонукання) – привід,

причина, необхідність діяти, спонукання до чого-небудь. Процеси мотивації можуть мати різну спрямованість – досягти або уникнути поставленої мети, здійснити діяльність або утриматися від неї, що супроводжується переживаннями, позитивними або негативними емоціями (радість, задоволення, полегшення, страх, страждання) [137].

Розкриваючи взаємозв'язок людини і його ставлення, О. Леонт'єв писав, що той шлях, який відкриває історичний аналіз, показує, що властивості людської психіки визначаються реальними відносинами людини до світу, залежними від об'єктивно-історичних умов його життя [91, с. 344].

В. Зобков зазначає, що мотивуючи свою поведінку і діяльність, намічаючи етапні й перспективні цілі та реалізуючи їх у процесі своєї життєдіяльності, людина здійснює постійну рефлексію і організацію своїх дій, у яких знаходять прояви його ставлення до дійсності. Ставлення в цьому плані, стаючи особистісною характеристикою, пронизує всю життєдіяльність людини [69, с. 316].

Отже, навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли майбутні менеджери освіти мають потребу в її сприйнятті, коли вони мотивовані на здійснення експертно-аналітичної діяльності.

Усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі передбачає свідоме використання різних аналітичних процедур (методів, процедур та інструментарію), спрямованих на підготовку експертного висновку з проблемної ситуації у загальноосвітньому закладі. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «усвідомлювати», трактується В. Буселем, як осягати розумом, сприймати свідомо, розуміти значення, сенс чого-небудь; осмислювати [32, с. 1303]. Небезпідставно Н. Черненко наголошує, що лише порівняння ідеального та реального, бажаного й дійсного, мети і мотиву веде до усвідомлення [173, с. 210].

Саме відношення мотиву до мети, наголошує О. Леонт'єв, породжує особистий сенс, водночас сенсоутворювальна функція належить мотиву.

Сенс створюється в результаті віддзеркалення суб'єктом взаємодії між ним та діями, що спрямовані на безпосередній результат (мету). Виникаючи в діяльності, сенс стає одиницею людської свідомості [92].

Л. Виготський співвідносить поняття «значення» і «смысл», розширює контекст смислу до проблеми свідомості, наголошуючи, що свідомість загалом має смислову будову і розглядає її в залежності від смислової будови свідомості, оскільки смысл, уважає вчений, є складником свідомості – ставлення до зовнішнього світу...Смислоутворювальна діяльність значень до певної смислової будови самої свідомості [35, с. 165]. Д. Леонтьєв [93] визначає такі різновиди смислових процесів, а саме: смислоутворення (поширення смислових систем на нові об'єкти і породження нових похідних смислових структур); смислоусвідомлення (відтворення контекстів і смислових зв'язків, що дозволяють вирішити завдання на смысл об'єкта, явища і дії); смислопобудова (змістовна перетворення життєвих стосунків і смислових структур, в яких вони заломлюються). Підсумовуючи погляди вченого щодо проблеми смислу, зазначимо: по-перше, смысл породжується реальними стосунками, що пов'язують суб'єкт з об'єктивною дійсністю; по-друге, джерелом смислоутворення є потреби і мотиви особистості; по-третє, смысл має дієвість і виконує функції регуляції практичної діяльності; по-четверте, смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему.

Отже, для того, щоб значущість експертно-аналітичної діяльності сприймалася, була усвідомлена майбутніми менеджерами освіти, потрібно, щоб експертиза зайняла в діяльності майбутніх менеджерів освіти структурне місце, було метою і мотивом їхньої діяльності.

Усвідомлення вагомості результатів експертного оцінювання під час прийняття управлінських рішень, оскільки прийняття рішення є визначальним процесом управлінської діяльності, який формує напрямки діяльності навчального закладу та її окремих працівників.

Визначаючись термінологічно, слід зазначити, що управлінське рішення директивним актом цілеспрямованого впливу на об'єкт управління, заснований на аналізі даних, що характеризують конкретну управлінську ситуацію, визначення цілі дій, і визначену програму досягнення мети (К. Линьов) [96, с. 15]; вибором альтернативи, здійсненої керівником у рамках його посадових повноважень і компетенції, що спрямований на досягнення цілей закладу освіти (М. Торган, С. Хаджирадєва та ін.) [166, с. 100].

Узагальнюючи і підсумовуючи наукові позиції сучасних дослідників, слід констатувати, що першоосною діяльності під час розробки управлінського рішення є проблема – очікуваний розрив між бажаним і фактичним станом організації. Деякі вчені (К. Линьов [96], В. Черкасов [170], С. Платонов [170], В. Третьак [170], С. Хаджирадєва [166], Н. Черненко [174] та ін.) зазначають, що в організації, зокрема в освітньому закладі, існує ціла низка проблем різного рівня складності рішення, різних за важливістю, суб'єктам і об'єктам виникнення. Тактичні та оперативні управлінські рішення повинні бути зорієнтовані на розв'язання поточних проблем неузгодженості між необхідною функціональністю системи та її фактичним функціонуванням і досягнення цілей окремих функцій, підпорядкованих загальній функції організації, спрямованої на досягнення цілей організації як цілісної системи.

Отже, майбутні менеджери освіти повинні вміти обирати найбільш раціональний шлях досягнення поставленої мети, застосовуючи результати експертного оцінювання, оскільки ігнорування отриманих результатів може призвести до зниження динаміки або негативних наслідків залежно від ситуації.

Майбутні менеджери освіти повинні вміти оприлюднювати результати, враховуючи різні цільові аудиторії (керівництво вищої інстанції, заступники, керівники методичних об'єднань, вчителі, батьки, учні тощо), застосовуючи техніки діалогової комунікації: формулювання запитань та складання

відповідей, слухання, ведення дискусії, невербальна знакова система у діалоговому спілкуванні, етичні норми поведінки у діловому спілкуванні.

Більшість науковців (В. Девкін, Е. Земська, О. Сиротиніна, Д. Шмельов, Л. Щерба, Л. Якубинський та ін.) вважають, що всі основні властивості лексико-синтаксичної організації розмовного мовлення знаходять найбільш повне вираження в її діалогічній формі.

Зауважимо, що забезпечення зворотного зв'язку із суб'єктам освітнього процесу складний процес, який спрацьовує лише при наявності двох комунікаторів (перший – відправник інформації, другий – той, хто приймає її). Майбутні менеджери освіти повинні враховувати, хто саме приймає інформацію (як він її сприймає, обробляє, аналізує, скільки інформації втрачено тощо), оскільки для оптимізації будь-якого процесу спілкування важливим є оволодіння технікою слухання. Не менш важливим є відповіді на запитання, оскільки вони безпосередньо залежать від них, саме тому техніка їх формулювання дуже складна.

Майбутні менеджери освіти повинні мати уявлення про предмет, що буде обговорюватися, інакше сформульовані запитання та відповіді не відповідатимуть цілям комунікативного акту. Відповідаючи на недобррозичливі запитання, треба передусім виявити їх провокаційну суть, розкрити позицію опонента і дати «відкритий бій». Не треба відхилятися від гострих запитань, краще знайти оптимальну відповідь, яка б не зашкодила комунікації (гумор, прислів'я, цитати тощо). Незалежно від виду та характеру запитання необхідно дотримуватися основного принципу – відповідати на запитання лише у тому випадку, коли зрозуміли, про що йдеться, і знаєте правильну відповідь. Всі запитання та відповіді на них повинні бути коректними і відповідати етичним нормам спілкування та нормам мовленнєвого етикету [167].

Отже, етика ділового спілкування визначається як сукупність моральних норм, правил та уявлень, які регулюють поведінку та взаємовідносин людей у процесі діяльності.



Показник «здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогножуючи ймовірні наслідки» передбачає усвідомлення майбутніми менеджерами освіти проблеми та суперечності, що є основою проблеми, переконання в необхідності її розв'язання, пошук зміни обставин у такий спосіб, який розв'яже цю суперечність, прогножуючи загрози та наслідки.

Аналізуючи наукові пошуки вчених (С. Терно [155], Р. Поль [129] та ін.) зазначимо, що перебіг процесу критичного розмірковування під час розв'язування проблемної задачі відбувається поетапно: по-перше, породження або зіткнення з проблемою (потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі; по-друге, відбувається спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій і знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); по-третє, переструктурування способів дій і знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному й особистісному рівнях); по-четверте, обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях [155].

Отже, вирішальним етапом у процесі критичного розмірковування, на думку вчених, є третій етап, на якому відбувається переструктурування знань, способів дій, власних настанов, від яких залежить правильна розв'язка. Знаходження правильного шляху забезпечується аналізом через синтез, що дозволяє включити об'єкт у нові зв'язки і в силу цього він виступає у нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; в об'єкті, таким чином, виявляється новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, у ньому виявляються нові властивості.

Отже, компонентами підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі визначено:

гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний, з відповідними критеріями і показниками.

## **1.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах**

Виявленню й обґрунтуванню педагогічних умов, що сприяли підготовці майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, передувало з'ясування сутності означеного явища у словниковій, довідниковій, енциклопедичній та науково-методичній літературі. Поняття «умова» тлумачиться як: обставина, від якої що-небудь залежить; вимога, що висувається до однієї із сторін з якою домовляються; усна чи письмова домовленість про що-небудь; правила, встановлені у певній галузі, діяльності; обстановка, в якій відбувається що-небудь [114, с. 1253]; обставина, особливість реальної дійсності, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяння чомусь [32, с. 1295]; категорія, у якій представлено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [165, с. 703]; сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку та навчання, формування особистості [128, с. 36]. «Педагогічні умови» – як обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [150, с. 243].

Аналітична робота, проведена на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів засвідчила відсутність єдиного визначення поняття «педагогічні умови»: І. Княжева тлумачить його як зовнішні об'єктивні щодо самих магістрантів обставини, що детермінують успішність розвитку в процесі магістерської підготовки [82, с. 225]; О. Сакалюк – як сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого

освітнього процесу багаторівневої професійної підготовки спеціалістів [142, с. 119]; Л. Савченко розглядає як сукупність чинників, що оптимізують успішний перебіг підготовки майбутніх фахівців [141, с. 299], Т. Шамова – як чинники успіху в процесі управління навчанням [179];

Отже, спираючись на представлені дефініції, педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності розуміємо як взаємопов'язану сукупність певних обставин, за яких найбільш ефективно відбувається процес формування складників змістово-функційного, інструментально-процесуального, особистісно-рефлексивного означеного конструкту.

У контексті проблеми дослідження було здійснено аналіз дисертаційних робіт (І. Адамович, М. Барбан, С. Воронова, І. Ерсьозоглу, Н. Зінчук, О. Сакалюк, Т. Сорочан, М. Торган, В. Хромова та ін.) з проблеми визначення педагогічних умов підготовки менеджерів освіти та управління в галузі освіти.

У дисертаційному дослідженні І. Адамович визначено організаційно-педагогічні умови розвитку інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті: варіативність форм, методів і технологій розвитку інформаційної компетентності; випереджальна спрямованість навчального процесу; визначення змісту інформаційної компетентності у навчальних планах і програмах; неперервність навчального процесу; підготовленість наукових та науково-педагогічних кадрів; діагностика розвитку інформаційної компетентності [2, с. 14]. М. Барбан обґрунтовує такі педагогічні умови підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами, як: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління соціально-педагогічними проектами; стимулювання позитивної мотивації менеджерів освіти до проектно-орієнтованого управління в галузі освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення

аудиторної і самостійної роботи менеджерів освіти [13, с. 184]. С. Воронова виокремлює такі педагогічні умови: створення інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення навчальних програм з підготовки менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями; сприяння розвитку навчального середовища на засадах іміджевих технологій [34, с. 3-8]; І. Ерсъозглу визначає педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі: андрагогічна спрямованість професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, створення інформаційно-ресурсної бази для забезпечення інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх менеджерів освіти, наявність досвіду інформаційно-аналітичної діяльності в реальних ситуаціях управління загальноосвітнім закладом [56]; Н. Зінчук – педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів: урахування специфіки професії менеджера, розкриття змісту аналітичної діяльності в управлінні та посилення пізнавального інтересу до неї; збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту аналітичної підготовки студентів-менеджерів; позааудиторна робота майбутніх фахівців з менеджменту спрямована на поглиблення теоретичних положень з аналітики та набуття первинного професійного досвіду шляхом самостійної аналітичної обробки фахової інформації та підготовки аналітичних оглядів [68, с. 10]; О. Сакалюк – педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності) [142, с. 189].

Педагогічні умови розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів визначено Т. Сорочан, а саме: випереджувальна спрямованість, неперервність, варіативність змісту та форм післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів, узагальнення та рефлексія практичного досвіду в навчанні керівників загальноосвітніх навчальних закладів, спеціальна підготовка андрагогів [152, с. 21-22]. М. Торган обґрунтовує педагогічні умови формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій: орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольної-діагностичних функцій; упровадження в процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення контрольної-діагностичних функцій; залучення менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ситуаціях реальної управлінської діяльності [157, с. 83]. В. Хромова проблему підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності вирішувала через реалізації педагогічних умов: поглиблення вмотивованості та особистісної спрямованості студентів на оволодіння інноваційною професійною діяльністю менеджера за рахунок ускладнення цілей та змісту навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців; формування у студентів суб'єктної позиції на основі застосування активних форм і методів навчання щодо опанування досвідом майбутньої інноваційної професійної діяльності менеджера; забезпечення індивідуальної траєкторії професійної підготовки майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі вищому навчальному закладі шляхом моніторингу якості освітньої діяльності, розробки та реалізації коригувальної програми особистісного розвитку студентів [168].

Ураховуючи вищезазначене, а також особливості навчального процесу у закладах вищої освіти й особливості професійно-управлінської діяльності було визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти

до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, а саме:

- інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;
- актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки;
- використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

Перша педагогічна умова – інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Складність і багатоаспектність такого педагогічного явища як інтеграція змісту навчальних дисциплін, роль міжпредметних зв'язків у освітньому процесі вищої школи спонукає багатьох учених (С. Батишев [14], В. Безрукова [15], С. Вдовцова [31], В. Гломозда [45], Р. Гуревич [49], І. Зверев [64], І. Козловська [85], Н. Герасименко [41] та ін.) до його вивчення, осмислення, аналізу та оцінки.

Слово «інтеграція» походить від латинського *integratio* – «відновлення», «поповнення», «цілий», тобто щось ціле, яке було з певних причин зруйновано, втратило свою цілісність, але потім відновило її завдяки взаємодії між елементами цього цілого [41].

Можемо констатувати відсутність узгодженості позицій науковців щодо термінологічного визначення сутності поняття «інтеграція»: доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [32, с. 401]; процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного і цілого у навчанні (зближення і зв'язку наук, які водночас супроводжуються процесам їх диференціації, що здійснюється через злиття в одному синтезованому

курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, наукових понять і методів викладання різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування і підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем [124; 85]; як явище, чинник і процес розвитку [15]; феномен універсальний, який належить до явищ матеріального та духовного буття, є лише однією зі сторін процесу розвитку, який розглядається як філософська категорія, іншою його стороною є диференціація; це процес такого розвитку будь-якої системи, за якої число та інтенсивність взаємодій її елементів зростає, а відносна самостійність зменшується [144].

На переконання О. Повстин, інтеграція – це не лише впровадження різноманітних форм викладання, що мають вплив на ефективність сприйняття навчального матеріалу в студентському середовищі, вона ще й досліджує прояви одних і тих самих подій чи явищ з погляду різних наукових напрямів. Небезпідставно С. Батишев наголошує, що на практиці інтеграція реалізується в міжпредметних зв'язках, сутність яких полягає у формуванні в студентів ефективною, динамічною, єдиною за змістом і структурою системи знань, умінь і навичок, що забезпечує майбутнім фахівцям необхідну й достатню теоретичну і практичну підготовку. Вчений зазначає, що призначення міжпредметних зв'язків — поширення й поглиблення певних понять, подолання розрізненості дисциплін у навчальному процесі, забезпечення транспозиції знань, умінь і навичок [14]. Виявлення і встановлення міжпредметних зв'язків передбачає аналіз: по-перше, елементів структури різних дисциплін, міжпредметні зв'язки можливі за умови, коли знання й уміння з однієї дисципліни забезпечуються знаннями та вміннями з іншої; по-друге, змісту навчальних дисциплін з метою уніфікації методик вивчення подібних елементів у різних курсах та уникнення порушень професійної спрямованості міжпредметних зв'язків [14].

Інтеграція, на думку С. Вдовцової, реалізуються передусім у характері дидактичного матеріалу, орієнтованого на майбутню професію студента [31].

Водночас Н. Герасименко зауважує, що інтеграція і диференціація знань – дві невід’ємні й взаємозалежні сторони пізнання, що існують на всіх етапах його історичного розвитку, оскільки це не просто розумове мислення, відтворення цілісності й розчленованості пізнавальних об’єктів, а насамперед об’єднання різноманітних знань у єдине ціле й розподіл знань на окремі галузі науки, напрями, проблеми тощо. Інтеграцію розглядає як процес набуття нових знань, у якому кількість зв’язків переходить у нову якість, проявляється щось нове, чого раніше або не було в науці взагалі, або воно мало не ті масштаби й не той характер. Вчена вважає, що інтеграція пов’язана з якісними перетвореннями всередині кожного елемента, який входить до системи з новими тенденціями його розвитку, викликаними сучасною науково-технічною революцією. Інтеграція є лише однією стороною процесу розвитку, оскільки останній розглядається філософією як зміна різних форм диференціації та інтеграції [40]. У цьому зв’язку В. Моргун стверджує, що зустрічні процеси інтеграції і диференціації в освіті взаємно доповнюють один одного, бо вони двоєдині. Зазначене явище назвав «інтедифією (від інтеграція і диференціація) освіти – пульсуючий взаємоперехід між інтеграцією і диференціацією освіти, методів навчання і виховання, навчально-виховних установ, що обумовлюється як потребами і можливостями суспільства так і здібностями й інтересами особистості» [110].

Іншої думки дотримується Р. Гуревич, який зазначає, що методологічна недостатність «інтеграції» позначається у двох аспектах: по-перше, це поняття за змістом не є поняттям педагогічної інтеграції як такої, а слугує дефініцією «синтезованого» або інтегрованого навчального курсу; по-друге, вона не несе нового знання крім того, що відомо кожному педагогу за допомогою так званих «міжпредметних зв’язків»; вона ніяк не пов’язана з диференціацією, котрій так багато часу приділила останніми роками педагогіка як наука і практика [49].



Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності вважає В. Гломозда [45].

Отже, зазначимо, що тлумачення інтеграції як процесу найчастіше використовується в сучасній науково-педагогічній літературі, присвяченій проблемам вищої освіти.

Аналізуючи наукові погляди вчених (Ю. Дік, А. Пінський, В. Усанов та ін.) зазначимо умови інтеграції дисциплін, що вважаються обов'язковими і необхідними, а саме: об'єкти дослідження повинні збігатися або бути достатньо близькими; в інтегрованих дисциплінах повинні використовуватися однакові або близькі методи дослідження; дисципліни, що інтегруються, будуються на спільних закономірностях і спільних теоретичних концепціях [53]. Водночас деякі практики (Т. Плачинда та ін.) вважають зазначені умови необхідними, але недостатніми для застосування у освітньому закладі, оскільки вони відображають теоретичну основу проблеми інтеграції знань, не беручи до уваги практичну діяльність майбутніх фахівців.

Ми суголосні з науковими позиціями І. Зверева, що в сучасних умовах міжпредметні зв'язки розглядаються як один із найважливіших дидактичних принципів вирішення проблеми теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців [64].

Отже, міжпредметні зв'язки сприяють сприйняттю навчального змісту студентами та забезпечують формування у них цілісного уявлення про об'єкт навчання, створюють необхідні передумови формування професіонала, оскільки інтенсифікація навчання, модернізації освіти в цілому, поглиблюють взаємопроникнення суміжних дисциплін, покращують сприйняття матеріалу.

Наявність певної специфіки експертно-аналітичної діяльності зумовило необхідність в аналізі процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент», що здійснюють згідно з освітньо-

професійною програмою «Управління навчальним закладом (за типом)» відповідно до циклу професійно-практичної підготовки з метою інтеграції змісту навчальних дисциплін, їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Я. Собко досліджуючи проблеми впровадження інтегративних курсів зазначає, що вирішити проблему інтеграції знань можна лише спираючись на ідею цілісності процесу навчання, тобто єдності його мети, змісту, засобів, методів та організаційних форм. Вченим визначено такі форми інтеграції: предметно-образна (пов'язана з формуванням цілісних уявлень про соціальне та природне середовище, передбачає ознайомлення та опис об'єктів природи з позиції спеціально організованих спостережень, експериментів, вимірювань); поняттєва (є визначальною для засвоєння студентами комплексних понять, під час обговорення гіпотез, систематизації понять тощо); світоглядна (в результаті якої відбувається об'єднання різних форм сукупностей наукових фактів, гіпотез, законів, теорій для розкриття природничо-наукової картини світу, для узагальнення досягнень світової культури і суспільної практики тощо); діяльнісна (за якої об'єднуються різні види діяльності: пізнавальна, трудова, екологічна, естетична, економічна); концептуальна (передбачає об'єднання таких світоглядних, теоретичних і практико-пізнавальних елементів, сукупність яких регулює поведінку студентів у багатогранних і складних умовах життя). За концептуальної форми інтеграції виникає найбільш глибокий тип взаємодії уявлень, понять, принципів, методів способів; розвивається стиль мислення, що допомагає приймати рішення, визначати цінності. Єдність цілей, змісту, процесу і результату навчання визначають його інтегративність [151].

Небезпідставно А. Богуш наголошує, що ефективність освоєння студентами навчального курсу багато в чому залежить від його методичного супроводу, якими мусить забезпечувати студентів викладач [18, с. 136]. Представимо погляди вчених щодо сутності поняття «науково-методичний

супровід»: технологія неперервної професійної взаємодії педагогічної діяльності з метою розроблення, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до розв'язання актуальних проблем освіти [152, с. 6]; цілеспрямована, впорядкована та керована система ідей і принципів, планів і програм, підручників і посібників, технологій та інших методичних матеріалів, а також певних організаційно-педагогічних умов і засобів, об'єднаних єдиною концепцією та спрямованих на індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя на культурологічних засадах [25, с. 29]; система професійної педагогічної та управлінської діяльності щодо створення соціально-педагогічних умов для розвитку освітніх систем або суб'єктів педагогічного процесу [149, с. 67].

Зауважимо, розроблення методичного супроводу дозволить перейти від розгляду окремих знань, умінь і навичок до виявлення окремих проблемних аспектів, що можуть виникнути під час здійснення експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти в процесі виконання своїх професійних обов'язків. Спроможність майбутніх менеджерів освіти здійснювати експертно-аналітичну діяльність значною мірою залежить від методичного супроводу, що забезпечує не лише самостійну роботу магістрантів, але і сприяє активізації навчального процесу, ефективному плануванню навчальних занять та формуванню підготовленості майбутніх менеджерів освіти.

Отже, проведений аналіз дає можливість констатувати необхідність розроблення методичного супроводу й упровадження в навчально-виховний процес ЗВО завдань / міні-кейсів, зміст яких буде враховувати відповідну фахову спрямованість майбутніх менеджерів освіти, формувати та розвивати експертно-аналітичну підготовленість майбутніх менеджерів освіти, сприятиме здійсненню експертно-аналітичної діяльності під час управління загальноосвітнім закладом. Інтегрування завдань / міні-кейсів є необхідністю сьогодення, що дозволить здійснювати формування експертно-аналітичної діяльності у процесі фахової підготовки.

Наступна педагогічна умова – актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки.

Проблема мотивації навчання є однією з головних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залучення студента в навчальний процес, зацікавленості того, хто навчається, наголошує Є. Ільїн [73, с. 269]. Мотивація займає провідне місце у структурі особистості і є одним із основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності, поведінки наголошують В. Галузяк, Є. Горбунь та ін. [39, с. 269]. Отже, свідоме ставлення майбутніх менеджерів освіти до навчання залежить від їхньої мотивації, прагнення, позитивного ставлення до досягнення успіху в професійній діяльності.

Значна увага в дослідженнях учених приділена психолого-педагогічним аспектам мотивації фахівців (В. Асєєв [6], А. Брушлінський [29], В. Галузяк [39], Є. Горбунь [39], Ф. Герцберг [42], Н. Гурова [50], Є. Ільїн [73], О. Леонтєв [95], О. Маркова [100], А. Маслоу [186], С. Наход [111; 112], Є. Шорохова [181] та ін.

Поняття «мотивація» здебільшого дослідниками визначається як: динамічний процес формування стимулів, що проходять через певні стадії і розкривається з позиції вольової поведінки [73]; засіб реалізації вже наявних мотивів, тобто створюється ситуація для актуалізації мотиву, з'являється і мотивація як процес регуляції діяльності за допомогою мотиву [70; 94]; вид управлінської діяльності, який забезпечує процес спонукання особи до дієвості, спрямованої на досягнення особистісних цілей чи цілей організації [86, с. 16]; як сукупність спонукань (мотиви, потреби, намагання, інтереси, цілі, потяги, стимули), що визначають людську діяльність або не діяльність [181]; рушійна сила людської поведінки, що спонукає всі основні структури утворення особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність [6, с. 81]; динамічний процес формування мотиву [33;42; 103];

складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, що визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності [24].

Отже, дефінітивний аналіз поняття «мотивація» дозволяє дійти висновку щодо достатньо широкої палітри його тлумачення у науковій літературі.

У психології виділяють кілька видів мотивів і мотивацій, Н. Гурова систематизує різні системи класифікацій, що засновані на особистісних, професійних потребах, джерелах рушійної сили, довколишньому середовищі, що впливають на мотивацію індивідів і виділяє: зовнішню мотивацію (пов'язані із зовнішніми обставинами, впливає на людину), внутрішню мотивацію (пов'язана з внутрішніми обставинами впливає на людей), позитивну мотивацію (заснована на позитивних стимулах), негативну мотивацію (заснована на негативних стимулах), матеріальну (включає в себе різні види матеріального заохочення), нематеріальну (заснована на визнанні колективу, нематеріальні заохочення у вигляді почесних грамот і звання), мотив самоствердження (прагнення індивіда зміцнити себе в суспільстві, соціум), мотив влади (прагнення індивіда виконувати певну діяльність, яка йому подобається), стійку мотивацію (заснована на потребах людини), індивідуальна, групова та пізнавальна мотивація тощо. Вчена зазначає, що, виділивши основні види мотивацій і мотивів, можна стверджувати, що всі вони, в загальному і цілому, залежать від безлічі чинників, починаючи з потреб і мотивів особистості та їх проявів і закінчуючи впливом різних чинників середовища [50].

Проведений аналіз наукової літератури показав, що в психолого-педагогічній літературі відсутня єдина загальноприйнята класифікація навчальних мотивів. Найбільш представленою у вітчизняній науці є класифікація, в якій навчальні мотиви поділяються на внутрішні (спрямовані на процес і результат діяльності) та зовнішні (спрямовані на отримання нагороди або уникнення покарання). Внутрішню навчальну мотивацію

становить: пізнавальна, смислоутворювальна, безпосередні мотиви, а також мотиви самовиховання і самовдосконалення. Зовнішня мотивація навчання включає широкі та вузькі соціальні мотиви, безпосередньо які спонукають і опосередковані мотиви, а також негативні, позитивні, громадські мотиви тощо.

Мотивацію в навчальному процесі С. Архангельський тлумачить як фізіологічний процес, що є самим процесом ставлення особистості, її потреби до пізнання [5, с. 9]. За його дослідженнями, мотивація у студентів під час навчання може бути постійною та тимчасовою, глибокою і неглибокою, обґрунтованою та помилковою [5, с. 161]. Водночас Б. Додонов [54] запропонував власну схему співвідношення різних мотивів у спонуканні окремої діяльності, зокрема навчальної: по-перше, задоволення від самого процесу діяльності; по-друге, прямий результат діяльності (засвоєння знань тощо); по-третє, винагорода за діяльність (стипендія, слава, престиж тощо); по-четверте, уникнення санкцій, що загрожують у випадку ухилення від діяльності або недобросовісного її виконання. Учений зауважує, що кожен з цих мотивів може мати різну питому вагу і значення в сумарній мотивації учіння, оскільки за своїм змістом перша і друга пари названих мотивів співвідносяться з внутрішньою і зовнішньою формами мотивації.

Дослідження проблеми формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його професійну спрямованість [107, с. 320-321].

Як окремий вид мотивації визначає навчальну мотивацію І. Зимня [67], наголошуючи, що як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень

домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням); суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його ставлень до учня (студента); специфікою навчальної дисципліни.

Натомість Б. Айсмонтас навчальну діяльність уважає полімотивованою, джерелами активності якої є внутрішні (пізнавальні та соціальні потреби), зовнішні (вимоги, очікування та можливості) й особистісні (інтереси, потреби, настанови, ідеали, стереотипи, які зумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності) мотиви. Враховуючи зазначені джерела активності виділяє такі групи мотивів: соціальні (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду і розуміння довколишнього світу тощо); пізнавальні (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності тощо); особистісні (почуття власної гідності та честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед однолітків, наслідування референтних однокласників та одногрупників) [3].

О. Афанасенкова під час вивчення мотивів навчання та їх зміни в процесі навчання студентів дійшла висновку, що мотивація є необхідним компонентом успішності професійної діяльності, є витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви. Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вишу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху / запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання [7].

Н. Черняк проаналізувавши роботи вітчизняних і зарубіжних учених, які займаються проблемою формування позитивної мотивації до навчально-пізнавального процесу, визначила такі умови, що впливають на формування

позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а саме: професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити); ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів [176].

Суголосні з науковою позицією І. Княжевої [82, с. 185], що професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку особистості та її підготовки до успішного й ефективного здійснення професійної діяльності. Вчена зазначає, що мотивація до професійно-педагогічної діяльності передбачає усвідомлення індивідом своїх актуальних потреб, серед яких отримання педагогічної освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо. Серед її якісних характеристик, залежно від мотиву особистості щодо змісту діяльності, зазвичай визначають внутрішню (діяльність для особистості значуща сама по собі) і зовнішню (основний поштовх до діяльності здійснюють соціальні чинники). Водночас соціальні чинники можуть бути як позитивними (мотиви успіху, досягнення), так і негативними (мотиви уникнення, захисту).

Поділяючи думки дослідників, зазначимо, що саме позитивна мотивація надасть можливість майбутнім менеджерам освіти оволодіти відповідними знаннями, вміннями та навичками експертно-аналітичної діяльності. Майбутніх менеджерів освіти можуть спонукати до експертно-аналітичної діяльності різні (спонукальні, пізнавальні, особистісні) мотиви: усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі і вагомості здійснення експертного оцінювання під час професійної діяльності; інтерес до отримання знань, допитливість,



прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності, почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед магістрантів, колег, менеджерів освіти. Методами мотивації, що спонукатимуть майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності, визначено: мотивація навчальної діяльності шляхом дискусії, тренінгів, створення проблемної ситуації, використання технології «мозкова атака», кейс-стаді, творчих завдань у процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій тощо.

Володіння певними знаннями замало для виконання будь-якої діяльності, зокрема для здійснення майбутніми менеджерами освіти експертно-аналітичної діяльності. Зважаючи на це, наступною педагогічною умовою використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

У контексті проблеми дослідження було здійснено аналіз і систематизацію науково-методичної літератури з проблеми використання інноваційних методів під час підготовки фахівців, зокрема менеджерів освіти: І. Вачков [30], Р. Ерсьозоглу [57], В. Жигірь [59], Л. Загребельна [63], В. Кутішенко [164], В. Саакова [140], В. Олійник [115], В. Федорчук [164], Н. Черненко [171] та ін.

Професійно-педагогічна діяльність являє собою систему ситуацій, у яких той, хто працює, має перетворювати власний професійно-особистісний досвід, засвоювати нові знання й стратегії професійної поведінки. Це дає змогу не лише розглядати ключові концепції та інструменти управління, але й дозволяє використовувати їх на практиці. У цьому аспекті ефективним методом підготовки майбутнього менеджера освіти до варіативної професійної діяльності є ситуаційний метод, що передбачає відсутність єдиної правильної чи однозначної відповіді для всіх випадків за однією й тією самою ситуацією, пошук того чи того рішення. Він тісно пов'язаний з

умінням проводити аналіз конкретної проблеми й давати оцінку альтернативним ідеям і діям [59, с. 52].

Традиційно перевагою застосування ситуаційного методу визначають можливість майбутніми менеджерами освіти отримати текст з описом конкретної реальної управлінської ситуації, обговорити її, висунути рішення, запропонувати альтернативи, розробити алгоритм розв'язання поставленого завдання. Одночасне існування кількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у майбутнього менеджера освіти певну гнучкість до розгляду управлінських проблем, спільне обговорення проблеми сприяє вільному обміну думками, виробленню спільного погляду на колективне рішення, розвитку комунікативних якостей, культури спілкування, умінь аргументувати, доводити власну позицію, удосконалювати техніки діалогової комунікації (слухання, сперечання, ставлення запитань та формулювання відповідей тощо).

Загальновідомо, що кейс-стаді – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері (педагогічній, соціальній, управлінській, економічній тощо), містить не просто опис, не якусь проблему чи суперечність, а будується на реальних фактах. Перевагами визначено практичну спрямованість (дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань, компенсує виключно академічну освіту і сприяє зануренню в реальні професійні ситуації); інтерактивний формат (забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу за рахунок високої емоційної залученості та активної участі тих, хто навчається, акцентується не на оволодінні «готовими» знаннями, а на творчому їх виробленні); конкретні навички (дозволяє вдосконалювати навички, розвивати здібності, здатності, які виявляються вкрай необхідними в реальному робочому процесі).

Навчання за методикою аналізу конкретних ситуацій – кейс-стаді (метод аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє проводити ефективне навчання дорослих, зокрема в умовах післядипломної освіти) фокусується на дослідженні ситуації та використанні відомих фактів і аналітичних навичок

для прийняття ефективного рішення. До специфічних ознак кейс-стаді належать: наявність учасників гри, керівника та заданої ситуації; моделювання реальної динамічної ситуації, що може виникнути в певний чи інший момент (у кейсі відображається максимально реальна (або штучна) ситуація дійсності); наявність у ситуаційному завданні проблеми або конфлікту (проблемність може бути задана або умовами гри, або виникати при необхідності управління об'єктом в умовах зміни ситуації); не повна формалізація ситуації і наявність у ній невизначеності, що потребує самостійних не шаблонних рішень; динамічність оточення і її залежність від попередніх рішень учасників кейсу; наявність мотивації, що вимагає від учасників гри діяти як у реальному житті [171, с. 149]. Вчена наголошує, що аналіз конкретної ситуації надає можливість не лише перевірити теоретичні знання, а й оволодівати практичними навичками, застосовувати знання на практиці. Пропонує при застосуванні АКС на п'ять етапів: перший етап – уведення до запропонованої проблеми (10–15 хв.), де обґрунтовується актуальність теми, розкривається її складність, значущість, уточнюється зв'язок цієї проблеми з попередніми темами. Другий етап – постановка завдання (3–5 хв.), де група розподіляється на кілька підгруп (по 3 особи), кожна з якої одержує папку з необхідним матеріалом. Третій етап – робота підгруп над ситуаціями (30–35 хв.), де пропонується така послідовність вирішення ситуацій: ознайомлення зі змістом конкретної ситуації; з'ясування проблеми, яку необхідно вирішити; визначення головного і другорядного; самостійний аналіз одержаної інформації й підготовка індивідуальних варіантів рішення; попереднє обговорення рішення у підгрупах; аналіз і оцінка різних варіантів рішення всіма учасниками; прийняття узгодженого рішення. На четвертому етапі – групова дискусія (20–25 хв.), обговорення прийнятих рішень усіма слухачами, розробка зразків рішення; п'ятий етап – підбиття підсумків керівником (10–15 хв.).

Практика свідчить, що ситуація – це сукупність взаємопов'язаних фактів, явищ, умов і обставин, що характеризують певний етап, період і

вимагають від керівника відповідних оцінок, розпоряджень та інших організаційних дій.

Узагальнюючи і підсумовуючи наукові позиції сучасних дослідників, слід констатувати, що традиційні методи навчання сприяють розширенню кола знань, їх систематизації, натомість тренінги уможливають зміни поведінки студентів, зокрема менеджерів освіти. На відміну від традиційних форм навчання тренінг, на думку вчених повністю охоплює потенціал людини, рівень та обсяг її компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Саме тренінг сприяє опануванню нових знань, максимально реалізовує творчий потенціал особистості нової епохи, яка вимагає від людини нових моделей поведінки і професійної діяльності .

Як ефективну форму роботи в галузі освіти дорослих «тренінг» розглядає В. Олійник, зазначаючи, що саме він сприяє переосмисленню системи цінностей, активізації потенціалу щодо змін, усвідомленню та позитивному реконструюванню життєвого і професійного досвіду фахівців, залученню їх до процедур професійного моделювання, конструювання та прогнозування [115]; як систему впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей – В. Саакова [140, с. 60]; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних проблем – І. Вачков [30, с. 21-22].

Про переваги, доцільність та вагомість використання тренінгів під час підготовки майбутніх менеджерів освіти наголошують Р. Ерсъозглу, В. Корнешук, Н. Черненко. Науковці зазначають, що тренінг визнано найефективнішою формою організації підготовки менеджерів, оскільки навчання менеджерів у тренінговому режимі не лише забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, а й створює сприятливий для розвитку особистості контекст. Тренінги виступають ефективним засобом професійної підготовки менеджерів різних напрямів, дозволяють активізувати внутрішні приховані резерви особистості,

є важливим інструментом підвищення майстерності менеджерів освіти як під час підготовки у вищому навчальному закладі, так і під час підвищення їх кваліфікації. Специфіка тренінгового процесу спирається на рефлексію, що дозволяє кожному студенту за досить нетривалий строк одержати від групи якнайбільше зворотної інформації про власне «Я», сприяє самопізнанню, самоконтролю й саморегуляції його особистості [57; 172].

Використання тренінгів у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах передбачає комплекс логічно послідовних тренінгових вправ, що спрямовані на закріплення знань, відпрацювання вмінь, розвиток якостей, що забезпечують їхню підготовленість до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Отже, підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності відбуватиметься ефективно, якщо забезпечуватимуться такі педагогічні умови, як-от:

- інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі;
- актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки;
- використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

## **Висновки з розділу 1**

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволив дійти висновку, що підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі досі не була предметом педагогічних досліджень.

Доведено, що експертизу визначають у вузькому сенсі (спирається на безпосередні судження експертів і застосовує метод їх опитування) і широкому (використовує більшу кількість джерел експертної інформації і широкий спектр методів її отримання та обробки, виявляється ближче до дослідження, ніж до опитування). Поняття «експертиза» та «моніторинг» не є тотожними, оскільки моніторинг включає постійний збір інформації про хід роботи, свого роду сканування ситуації з метою своєчасного виявлення труднощів, збоїв, проблем і їх вирішення, а призначенням експертизи в освіті є особливий спосіб вивчення освітніх процесів і явищ, котрий полягає саме в тому, щоб служити засобом такого самопізнання, рефлексії його розвитку.

Менеджером загальноосвітнього закладу вважаємо директора, його заступників та будь-якого керівника структурного підрозділу закладу освіти, а саме: керівників методичних об'єднань, гуртків тощо.

Експерт-аналітик в галузі освіти – це фахівець, який доходить висновку при розгляді будь-яких питань у сфері освіти на підставі проведеного аналізу, здатний прогнозувати процеси і розробляти перспективні програми розвитку освітніх закладів.

Експертно-аналітичну діяльність розглядаємо як процес підготовки висновків до проблеми, що розглядається, застосовуючи різні методи аналізу.

Експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти – це комплекс аналітичних дій, спрямованих на застосування відповідних методів, процедур, інструментарію, підготовку експертного висновку з професійно-педагогічних ситуацій, формулювання рекомендації щодо прогнозування розвитку загальноосвітнього закладу.

Визначено, що експертиза є складником професійної діяльності менеджерів освіти, важливою для їхньої підготовки, оскільки від якості дослідження експертного оцінювання залежатиме ефективність освітніх реформ. Кожний менеджер освіти повинен бути експертом у галузі освіти, володіти відповідними компетенціями, аналітичними здібностями і практичним досвідом, достатніми для експертного оцінювання педагогічних

об'єктів, явищ та процесів, результатом якого є формування експертних висновків з метою прийняття управлінських рішень.

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності розуміємо як результат підготовки, що виражається в умінні застосовувати різні методи аналізу проблемних ситуацій за напрямками діяльності освітнього закладу та готувати експертні висновки, прогнозувати процеси, розробляти перспективні програми розвитку. Зазначена підготовленість зумовлена інтеграцією гносеологічного, інструментально-процесуального, особистісно-рефлексивного компонентів з відповідними критеріями і показниками. Розподіл означених компонентів має умовний характер, оскільки як сутнісні характеристики компонента, так і його показники взаємозв'язані.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності: інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора: [1], [2], [4], [6], [7], 8], [9].

## Список використаних джерел до розділу 1

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Адамович І. В. Розвиток інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в післядипломній педагогічній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Адамович. – Тернопіль, 2015. – 25 с.
3. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
4. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1994. – № 1-2. – С. 59-68.
5. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школы, 1974. – 383 с.
6. Асєєв В. Г. Мотивація поведінки і формування особистості / В. Г. Асєєв. – М. : Думка, 1976. – 158 с.
7. Афанасенкова Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Афанасенкова Елена Леонидовна; М., 2005. – 23 с. – Режим доступа : <http://dlib.rsl.ru/loader/view/01002946578?get=pdf>.
8. Ахременко А. С. Политический анализ и прогнозирование: [учеб. пособ.] / А. С. Ахременко. – М. : Гардарики, 2006. – 333 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
10. Бакуменко В. Методологічний аналіз проблем діяльності через системний взаємозв'язок теорії і практики / Валерій Бакуменко // Вісник УАДУ при Президентіві України. – 1999. – № 2. – С. 256–268.



11. Бакштановский В. И. Гуманитарная экспертиза / В. И. Бакштановский. – Тюмень, 1990. – 180 с.
12. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
13. Барбан М. М. Підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Барбан Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2012. – 257 с.
14. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / Сергей Яковлевич Батышев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1975. — 448 с.
15. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1994. – 152 с.
16. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : [монографія] / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 357 с.
17. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 269 с.
18. Богуш А. М. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 136–142.
19. Боднар О. С. Використання аналізу як методу в управлінні навчальним закладом [Електронний ресурс] / О. С. Боднар. – Режим доступу : [eprints.zu.edu.ua/17416/1/Боднар.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/17416/1/Боднар.pdf)
20. Боднар О. С. Концепція управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону [Електронний ресурс] / О. С. Боднар // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 60-66. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2013\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_13)

21. Боднар О. С. Критерії оцінки ефективності аналітико-експертної діяльності методичних служб регіону [Електронний ресурс] / О. С. Боднар // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.1. – С. 243. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_64).
22. Боднар О. С. Планування аналітико-експертних процедур у шкільному менеджменті [Електронний ресурс] / О. С. Боднар // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 4. – С. 146-152. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed\\_2012\\_4\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed_2012_4_26).
23. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособ.] / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
24. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Знание, 1972. – 96 с.
25. Бойко А. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної підготовки вчителя / А. Бойко // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 28-33.
26. Большой советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
27. Бондар О. Оцінювання як функція управління – [Електронний ресурс] / О. Бондар. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1339/>
28. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / Сергей Леонидович Братченко. – М., 1999. – 144 с.
29. Брушлінський А. В. Суб'єкт мислення, навчання, уяви / А. В. Брушлінський. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
30. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учеб. пособие] / Игорь Викторович Вачков. – М. : Ось-89, 2003. – 224 с.
31. Вдовцова С. А. Співвідношення загальноосвітніх та професійних компонентів у мовній освіті студентів індустріального коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і

методика навчання» (українська мова) / С. А. Вдовцова. — Київ, 2004. — 20 с.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.

33. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.

34. Воронова С. В. Підготовка менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Воронова. — Одеса, 2013. — 21 с.

35. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [В 6-ти т.] / Л. С. Выготский. — Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.

36. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

37. Гаєвський Б. А. Культура державного управління : організаційний аспект : [монографія] / Б. А. Гаєвський, В. А. Ребкало. — К. : УАДУ, 1998. — 144 с.

38. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: [навч. посібник] / Б. А. Гаєвський. — К. : МАУП, 1997. — 112 с.

39. Галузяк В. Проблема формування мотивації учіння студентів [Електронний ресурс]/ В. Галузяк, Е. Горбунь. — С.49-61. — Режим доступу: [library.vspu.net/.../Галузяк%20В.М.%20Проблема%20фор...](http://library.vspu.net/.../Галузяк%20В.М.%20Проблема%20фор...)

40. Герасименко Л. С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Герасименко. — Кіровоград, 2012. — 230 с.

41. Герасименко Н. О. Інтеграція змісту самостійної роботи студентів вищого педагогічного навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов / Н. О. Герасименко // Наукові праці [Чорноморського

державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Т. 215, Вип. 203. – С. 85-88. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2013\\_215\\_203\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_20).

42. Герцберг Ф. Побуждение к труду и производственная мотивация / Ф. Герцберг, М. Майнер // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 122-131.

43. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский . – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 120 с.

44. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів : акмеологічні основи : [монографія] / В. М. Гладкова. – Київ : Освіта України, 2013. – 350 с.

45. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків / В. Г. Гломозда // Педагогіка. Респ. наук.-мет. зб. – Вип. 30. – К., 1991. – С. 17–20.

46. Глушук Ю. О. Підготовка державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глушук Юлія Олександрівна.– Одеса, 2009. – 241 с.

47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

48. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. – М. : МАРО, 1996. – 546 с.

49. Гуревич Р. С. Інтегративні тенденції змісту освіти в підготовці вчителя: [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич. – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/repozitariy/gurevitc/statti/inter\\_tendensii.pdf](http://ito.vspu.net/repozitariy/gurevitc/statti/inter_tendensii.pdf)

50. Гурова Н. А. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности / Н. А. Гурова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVII междунар. науч.-практ.

конф. № 12 (47). – Новосибирск: СибАК, 2014. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xlvii/40369>

51. Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 3-12.

52. Данн В. Н. Державна політика: вступ до аналізу / В. Н. Данн; пер. з англ. Г. Є. Краснокутський; наук. ред. М. О. Баймуратов]. – Одеса : АО БАХВА, 2005. – 504 с.

53. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. Д. Пинский, В. В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.

54. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 270 с.

55. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 182 с.

56. Ерсъозоглу І. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ісмаїл Ерсъозоглу. – Одеса, 2015. – 231 с.

57. Ерсъозоглу Р. Формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти засобами тренінгових технологій у фаховій підготовці: дис. .... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рукіє Ерсъозоглу. – Одеса, 2013. – 234 с.

58. Жигірь В. І. Значення аналітичної компетентності у професійній діяльності менеджера освіти [Електронний ресурс] / В. І. Жигірь. // Молодь і ринок. – 2014. – № 6. – С. 22-26 – Режим доступу : [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?..](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..)

59. Жигірь В. І. До питання про методи, методики та технології підготовки сучасного менеджера освіти [Електронний ресурс] / В. І. Жигірь/ Молодь і ринок. – 2011. – № 6. – С. 50-55. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?...](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...)

60. Жигірь В. І. Особливості професійної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури [Електронний ресурс] / В. І. Жигірь/ Режим доступу : [ea.donntu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/.../1/zhigir.pdf](http://ea.donntu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/.../1/zhigir.pdf)

61. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. І. Жигірь // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 140–148. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu\\_2014\\_1\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_22).

62. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.

63. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л. В. Загребельна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць; редкол. І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ–Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.

64. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М. : «Знание», 1977. – 65 с.

65. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М. : Новая школа, 1997. – 319 с.

66. Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учебное пособие для студентов вузов] / Эвальд Фридрихович Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003 – 336 с.

67. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

68. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Зінчук. – Київ, 2010. – 22 с.

69. Зобков В. А. Содержательные характеристики отношения человека к деятельности / В. А. Зобков. – Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. «Акмеология образования. Психология развития». – 2014. – Т.3. – В. 4 (12). – С. 316-318.
70. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Просвещение, 1991. – 274 с.
71. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании / Д. А. Иванов. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
72. Игнатъева О. А. Институт экспертизы как предмет научных исследований: социологический аспект / О. А. Игнатъева // История и социально-образовательная мысль. – 2013. – Вып 6. – С.125-127.
73. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Евгений Павлович. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
74. Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекцій : [учеб. пособ. для студентов пед. институтов] / Т. А. Ильина. – М. : Изд-во Просвещение, 1984. – 496 с.
75. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2000. – № 2. – С. 26–34.
76. Карпова Е. Е. Оценка качества подготовки специалистов в высшей школе и проблема его мониторинга / Е. Е. Карпова // Наука і освіта. – 2015. – №9 СХХХVІІІ. – С. 78-82.
77. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і технологічний аспекти: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.06 / Олена Миколаївна Касьянова. – Київ, 2012. – 460 с.
78. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза успішності студентів як передумова створення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти / О. М. Касьянова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016. – Вип. 18. – С. 146–153. – (Педагогічні науки).

79. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза як механізм управління сталим розвитком регіональної системи освіти / Олена Миколаївна Касьянова // Зб. матеріалів V міжнар. наук.-практ. конф. [Управління в освіті], (14–16 квітня 2011 року). – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 121–122.

80. Касьянова О. М. Педагогический анализ учебного процесса в общеобразовательной школе как средство повышения его эффективности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Касьянова. – К., 2000. – 18 с.

81. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.01 / Микола Олексійович Кириченко. – Київ : ЦППО АПН України, 2001. – 165 с.

82. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04; 13.00.08 / Ірина Анатоліївна Княжева. – Одеса, 2014. – 534 с.

83. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов / М. М. Князева // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 210-229.

84. Ковалёв А. Г. Функции руководителя / А. Г. Ковалёв. – М. : Наука, 1991. – 197 с.

85. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І. М. Козловська. – Львів, 1999. – 302 с.

86. Колот А. М. Мотивація персоналу : підруч. / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.

87. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.



88. Конаржевский Ю. А. Внутрискольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая школа, 1993. – 140 с.
89. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 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. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
92. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
93. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд. ]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
94. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : [учеб. для вузов] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.
95. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 40 с.
96. Линьов К. Системний підхід до прийняття управлінських рішень: [Електронний ресурс] / К. Л. Линьов. – К, 2016. – 48 с. – Режим доступу: [www.centre-kiev.kiev.ua/bib/files/nmm/SPP16.pdf](http://www.centre-kiev.kiev.ua/bib/files/nmm/SPP16.pdf)
97. Магдач З. Т. Розвиток освітнього менеджменту у Канаді та США : [навч. посіб.] / З. Т. Магдач. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – 120 с.
98. Малік М. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Малік Марина Валентинівна. – Одеса, 2015. – 300 с.
99. Маноха І. П. Експертиза. Енциклопедія освіти / І. П. Маноха // [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.

100. Маркова А. К. Формування мотивації навчання: кн. для вчителя / А. К. Маркова, Т. А. Матіс, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
101. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с. – (Серія «Адміністратору школи»).
102. Масленников Э. П. Организационно-правовые основы и методика аналитической работы в ОВД: [учеб. пособие] / Э. П. Масленников. – М. : Академия МВД СССР, 1979. – 125 с.
103. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 234 с.
104. Маторін Є. Про базовий компонент професійної компетентності менеджера освіти / Є. Маторін // Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 29, Ч. 3. Педагогіка. – С. 96–104.
105. Методологія експертного оцінювання: [ конспект лекцій / уклад. : В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов]. – К. : НАДУ, 2008. – 48 с.
106. Методологія інформаційно-аналітичної роботи: [навчальний посібник] / В. Ю. Богданович, О. Д. Довгань, В. П. Малінко, Е. А. Сабліна. – К. : Вид-во «Зірка», 2011. – 265 с.
107. Михайличенко В. Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів/ В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр./ Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – Вип.17(70). – С. 320–327.
108. Мкртичан Г. А. Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании / Г. А. Мкртичан // Психологическая наука и образование. –2002. – №1. – С. 98-104.
109. Мойсеев А. М. Качество управления школой : каким оно должно быть? / А. М. Мойсеев. – М. : Сентябрь, 2001. – 160 с. // Режим доступа: <http://www.direktor.ru/products/praktika/articles/20045/moiseev.doc>

110. Моргун В. Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9–10.

111. Наход С. А. Щодо питання визначення сутності та критерія сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року м. Суми). – Том I. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 392 с.

112. Наход С. А. Щодо питання діагностики мотиваційного компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів / С. А. Наход // Матеріали за 11-а міжнародна научна практична конференція, «Бъдещите изследвания», 2015. – Том 6. Физическая культура и спорт. Педагогические науки. – София. – «Бял ГРАД-БГ» ООД – 112 с.

113. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : ТОВ «Лерадрук», 2012. – 266 с.

114. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – [28-е изд., перераб.]. – М. : ООО «Издательство «Мир и Образование» ; ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с.

115. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія] / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

116. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: / Сост. и ред. Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий. – М. : АСОУ, 2006. – 192 с.

117. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігасва, О. В. Аніщенко, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, С. В. Лапаєнко, О. В. Василенко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

118. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 320 с. – (Серія «Адміністратору школи»).

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. Атестація діяльності директорів шкіл / Ірина Пархоменко; упоряд. Л. Галіцина. – К. : Шк. Світ, 2009. – 128 с.

121. Педагогическая энциклопедия / [под ред. И. А. Каирова и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1964 – 1968. – 911 с.

122. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

123. Педагогіка управління: навчальний посібник / [Л. Л. Поважнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, З. О. Черваньова]. – Х. : НТУ «ХПУ», 2003. – 343 с.

124. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с

125. Петренко І. І. Теоретико-прикладні аспекти експертно-аналітичної діяльності [Електронний ресурс] / І. І. Петренко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія: Філософія. Політологія). – № 102. – 2011.– С. 45-48. – Режим доступу : [papers.univ.kiev.ua/.../petrenko-i-theoretical-and-applied-as](http://papers.univ.kiev.ua/.../petrenko-i-theoretical-and-applied-as)

126. Петренко І. І. Типи, функції, інструментарій та принципи експертно-аналітичної діяльності [Електронний ресурс] / І. І. Петренко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Серія: Філософія. Політологія). – № 109. – 2012.– С. 61-66. – Режим доступу : [https://elibrary.ru/full\\_text.asp?id=19141490](https://elibrary.ru/full_text.asp?id=19141490)

127. Петренко Л. Алгоритм інформаційно-аналітичної діяльності : [Електронний ресурс] / Л. Петренко. – Режим доступу : [http://petrenko-work.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_24.html](http://petrenko-work.blogspot.com/2013/02/blog-post_24.html)

128. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

129. Поль Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Електронний ресурс] / Р. У. Поль. – Режим доступу: <http://www.evolkov.net/critic.think>

130. Порев С. М. Університет і наука. Епістемологія, методологія і педагогіка виробництва знань : [монографія] / С. М. Порев. – Київ : Хімджест, 2012. – 384 с.

131. Постанова Кабінету Міністрів від 23. 11. 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

132. Постанова Кабінету Міністрів від 27. 08. 2010 р. № 778 «Про затвердження положення про загальноосвітній навчальний заклад» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF>

133. Професійна освіта : [навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.

134. Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти] / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін.] – К. : Валевіна, 2006. – 160 с.

135. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления : хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / [гл. ред. А. Г. Реус]. – М. : Дело, 2004. – 208 с.

136. Рачинський А. Особливості та зміст професійної діяльності керівника / А. Рачинський // Вісник Національної академії державного управління. – 2004. – №4. – С. 112-118.

137. Ребрин Ю. И. Управление качеством [Електронний ресурс] / Ю. И. Ребрин. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – Режим доступу: [http://www.aup.ru/books/m93/4\\_3.htm](http://www.aup.ru/books/m93/4_3.htm)

138. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія] / О. Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001 – 312 с.

139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.

140. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как фактор повышения эффективности организации труда / В. А. Саакова // Среднее профессиональное образование : теоретический и научно-методический журнал. – 2007. – №2. – С. 60-65.

141. Савченко Л. О. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діагностики якості освіти: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олексіївна Савченко. – Кривий Ріг, 2014. – 538 с.

142. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сакалюк Оксана Олександрівна. – Одеса, 2012. – 246 с.

143. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб] / А. А. Сбруева. – Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

144. Сємин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Сємин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–10.

145. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

146. Семушина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях : [учеб. метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001. – 272 с.

147. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау в образовании : [учеб. пособие] / Валентин Петрович Симонов. – М. : Высшее образование, 2007. – 357 с.

148. Слостенин В. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов; под ред. В. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

149. Слiнчук В. І. Науково-методичний супровiд компетентнiсно орієнтованої освіти / В. І. Слiнчук // Управління школою плюс. – 2011. – № 25-27. – С. 61-68.

150. Словник-довiдник з професійної педагогiки : [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальмира, 2006. – 272 с.

151. Собко Я. М. Теоретико-методичнi основи впровадження iнтегративних курсiв у професійно-технiчнiй освітi : [навчально-методичний посiбник] / Я. М. Собко. – Львiв: Норма, 2014. – 136 с.

152. Сорочан Т. М. Підготовка керiвникiв шкiл до управлiнської дiяльностi : теорiя та практика : [монографiя] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

153. Ставицький О. О. Теоретичний аналіз гуманiтарної експертизи в навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. О. Ставицький, М. І. Стасюк. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/...82.../stavick.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/...82.../stavick.pdf).

154. Теорiя i методика професійної освіти: навч. посiб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурiн [та iн.]; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.

155. Терно С. О. Теорiя розвитку критичного мислення (на прикладі навчання iсторiї) / С. О. Терно : [посiбник для вчителя]. – Запорiжжя : Запорiзький нацiональний унiверситет, 2011. – 105 с.

156. Торган М. М. Дослідження напрямів удосконалення процесу управління в освіті / М. М. Торган // Наука і освіта [науково-методичний журнал]. – 2009. – № 3. – С. 67–70.

157. Торган М. М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Торган Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2011. – 226 с.

158. Тригуб І. Експертиза як складова професійної діяльності в галузі освіти: теоретичний аспект / І. Тригуб // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 1 (5). – С. 218-224.

159. Уемов А. И. Логические основы метода моделирование / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

160. Уманский Л. И. Организатор и организаторская деятельность / Л. И. Уманский. – Л. : Лениздат, 1989. – 128 с.

161. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посіб.]. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін.] – Харків : Веста : Ранок, 2003. – 160 с. – (Серія «Управління школою»).

162. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков ; под ред. Н. Ф. Татьянченко. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

163. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : [В 11т.] / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952.

164. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць / В. М. Федорчук, В. П. Кутішенко. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 78 с.

165. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука, 2-е вид., перероб. і доп. ]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.



166. Хаджирадєва С. К. Теорія і практика управління закладами освіти : [навч. посіб. з грифом МОН України (протокол № 1/11-19453 від 18.12.2012 р.)] / С. К. Хаджирадєва, Н. М. Черненко, М. М. Торган. – К. : Освіта, 2013. – 184 с. (Серія «Управління навчальним закладом»).

167. Хаджирадєва С. К. Діалогова комунікація: теорія та практика: [навчальний посібник] / С. К. Хаджирадєва, Н. М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.

168. Хромова В. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. С. Хромова. – Луганськ, 2012 . – 20 с.

169. Цофнас А. Ю. 50 терминів по методології познання : краткий словарь-справочник с методическими указаниями и комментариями / А. Ю. Цофнас. – Одеса : Астропринт, 2003. – 48 с.

170. Черкасов В. В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента / В. В. Черкасов, С. В. Платонов, В. И Третьак. – К. : Ваклер, Атлант, 1998. – 470 с.

171. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черненко Наталія Миколаївна. – Одеса, 2004. – 193 с.

172. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 386 с.

173. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Черненко Наталія Миколаївна. – Одеса, 2016. – 511 с.

174. Черненко Н. М. Техніка управлінської діяльності : [навч. посіб. з грифом МОН України (лист № 1.4/18-17.14 від 09.07.2018 р.)]

/ Н. М. Черненко, С. К. Хаджирадева ; за заг. ред. О. Я. Чебикіна. – Одеса : ПДПУ, 2008. –128 с. (Серія «Управління навчальним закладом»).

175. Чернуха Г. М. Педагогічний аналіз в системі управління школою [Електронний ресурс] / Г. М. Чернуха. – Режим доступу : [tme.uio.edu.ua/docs/Dod/2\\_2010/chernuha.pdf](http://tme.uio.edu.ua/docs/Dod/2_2010/chernuha.pdf)

176. Черняк Н. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. Черняк. – Режим доступу: [library.uira.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf](http://library.uira.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf)

177. Чечель И. Д. Эксперт-консультант по вопросам образования: особенности подготовки и направления деятельности [Электронный ресурс] / И. Д. Чечель. – Режим доступу : <http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39>

178. Чусова О. М. Діагностика підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки / О. М. Чусова // Наука і освіта. – 2014. – № 3. – С. 199-204.

179. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

180. Шатун В. Основи менеджменту [Електронний ресурс] / В. Шатун. – Режим доступу: [http://management-books.biz/teoriya-menedjmenta\\_693/531-osnovni-funksiji-19608.html](http://management-books.biz/teoriya-menedjmenta_693/531-osnovni-funksiji-19608.html)

181. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 3–33.

182. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Г. П. Щука / Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe)

183. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / [под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2006. – 452 с.

184. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под. ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.

185. Annick M. Brennen. Leadership Versus Administration [Electronic resource] / Annick M. Brennen. – Access mode:<http://www.soencouragement.org/leadership-vs-administration.htm>.

186. Maslow A. Motivation and Personality (2nd ed.) / Abraham H. Maslow. – N.Y.: Harper & Row, 1970.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО- АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

#### 2.1. Організація і методика експериментального дослідження

**2.1.1. Стан підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в сучасній практиці вищої школи.** Професійна підготовка менеджерів освіти в Україні здійснюється у закладах вищої освіти, післядипломної освіти, курсах підвищення кваліфікації з 2000 року відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»», шифр якої у 2011 році було змінено на 8.18010020, у 2015 р. віднесено до нової галузі знань 073 «Менеджмент».

Процес підготовки майбутніх менеджерів освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» здійснюється згідно з освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом (за типом)» відповідно до циклу професійно-практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма магістерської підготовки «Управління навчальним закладом» відповідає складається з двох частин: освітньої програми, що містить професійно-орієнтовану гуманітарну і соціально-економічну, професійно-практичну підготовки; науково-дослідницької програми, що передбачає підготовку та захист магістерської кваліфікаційної роботи. Зміст підготовки фахівців освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» визначено нормативним і вибіркоким блоком навчання (обрання спеціалізації за типом), встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки майбутніх менеджерів, ураховано питання наступності та ступеневості підготовки фахівців.

Метою освітньо-професійної програми є підготовка фахівців з управління, менеджерів у сфері освіти нового покоління з сучасним управлінським світоглядом, які зможуть професійно забезпечувати стабільне функціонування та розвиток освітніх закладів, здатних забезпечити високу якість надання освітніх послуг, раціонально управляти ресурсами установи. Аналіз змісту навчальних програм підготовки майбутніх менеджерів освіти зазначеної вище спеціальності у ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Бердянського державного педагогічного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії засвідчив відсутність спеціалізованої підготовки до експертно-аналітичної діяльності, водночас у межах таких навчальних дисциплін, як: «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом», «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності», «Методологія наукового пізнання у галузі освіти» розглядаються окремі питання експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти. Зауважимо, що при аналізі зазначених вище дисциплін назва однієї і тієї самої дисципліни звучить по-різному («Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Методологія та методи наукових досліджень»), водночас змістове наповнення робочої програми дисципліни принципово не відрізняється.

Так, у навчальній дисципліні «Аудит і оцінювання управлінської діяльності» під час підготовки майбутніх менеджерів освіти приділяють увагу нормативному регулюванню виміру ефективності діяльності освітнього закладу, системі контролю в діяльності освітнього закладу, системі оцінювання навчально-методичної, господарської роботи освітнього закладу, системі звітності освітнього закладу і його підрозділів. Програмою не передбачено проведення занять щодо формування в майбутніх менеджерів освіти необхідних у їхній подальшій управлінській діяльності умінь і навичок здійснювати експертно-аналітичну діяльність, складати експертні висновки, але згідно з вимогами освітньо-професійної програми майбутні

менеджери освіти повинні уміти встановлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрям розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани; бути здатними розв'язувати складні задачі та проблеми у сфері управління або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або впровадження інновацій за невизначеності умов і вимог.

Навчальною дисципліною «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом» передбачено вивчення двох модулів: «Освітні технології» та «Управління навчальною та виховною діяльністю». У межах першого модулю приділяється увага теоретичним засадам освітнього стандарта, типовим навчальним планам для загальноосвітніх закладів усіх типів, навчальній програмі як нормативному документу, технологіям діагностики якості освіти, зокрема моніторингу в освіті, об'єктам моніторингових досліджень, рівням функціонування системи моніторингу, особливості організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання, водночас не приділяється увага експертній оцінці, наданню експертних висновків щодо дотримання освітніх стандартів. Наступним модулем «Управління навчальною та виховною діяльністю» передбачено вивчення таких тем: формування контингенту осіб загальноосвітнього закладу, організація освітнього процесу в загальноосвітньому закладі, організація виховного процесу в загальноосвітньому закладі, якість та ефективність освітнього процесу в загальноосвітньому закладі. У межах теми «Якість та ефективність освітнього процесу в загальноосвітньому закладі» приділяється увага показникам якості навчання в загальноосвітньому закладі, оцінюванню результатів освітнього процесу на різних рівнях управління, методиці незалежного зовнішнього тестування, самоаналізу школи, атестації школи як суспільної оцінки її діяльності, методиці прийняття рішень і критеріям оцінки якості ефективності освітніх процесів в загальноосвітньому закладі, водночас зовсім не акцентується увага на експертній оцінці. Як зазначено в програмі навчальної дисципліни «Освітні технології та управління

навчально-виховним процесом», у результаті вивчення студент повинен знати наукові основи та специфіку організації управління освітнім та виховним процесами, розуміти функціональні обов'язки та сутність діяльності структурних підрозділів загальноосвітнього закладу та вміти здійснювати аналіз стану освітньої діяльності в загальноосвітньому закладі; застосовувати теоретичні знання з організації освітньої діяльності в практику функціонування загальноосвітнього закладу; підпорядковувати зміст діяльності загальноосвітнього закладу відповідно до статуту.

Навчальною дисципліною «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності» передбачено вивчення двох модулів: «Керівник навчального закладу» та «Техніка управлінської діяльності». У межах першого модулю приділяється увага організаційним засадам роботи керівника освітнього закладу (за типом), зокрема основним напрямам діяльності керівника освітнього закладу, змісту й організації освітнього процесу, виховної роботи, науково-методичної роботи, організації життя та здоров'я, роботи з кадрами, батьками і громадськістю. Наступним модулем «Техніки управлінської діяльності» передбачено вивчення трьох змістових модулів: «Організаційна культура», «Комунікації в навчальному закладі», «Документознавство». Лише у межах останнього змістового модуля «Документознавство» під час вивчення системи організації та контролю ведення бібліотечної, видавничої та архівної справ у освітньому закладі розглядають підготовку справ до зберігання та використання, експертиза цінності документів.

Аналіз навчальних планів і робочих програм дисциплін за вибором дають можливість констатувати відсутність спецкурсів досліджуваної теми, лише в межах дисципліни «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» майбутні менеджери освіти ознайомлюються з можливостями застосування сучасних методів наукового пізнання в галузі освіти, зокрема моделювання, структурно-функційного аналізу, системного, експертного оцінювання, методикою організації та проведення наукового дослідження в галузі освіти,

технологією роботи з науковим текстом, методами збору, обробки та аналізу інформації, відпрацьовуючи вміння їх застосування, водночас увагу акцентовано на роботу з інформацією, а не на вміннях оформлювати експертні висновки (аналітичний звіт, довідка) та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку.

Отже, за результатами проведеного аналізу програм підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти дійшли попередніх висновків:

- сьогодні відсутня цілеспрямована підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у закладах вищої освіти, що саме й спонукало нас до розроблення методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому закладі;

- необхідним і важливим є інтеграція зазначених вище навчальних дисциплін, оскільки знання, необхідні майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності, мають бути відображені в змісті їхньої професійної підготовки.

Визначено, що майбутнім менеджерам освіти необхідні знання: базової специфіки експертно-аналітичної діяльності (способи та методів оперування базовою специфікою прогнозування, процедури й інструменти експертного оцінювання, знання форм організації експертно-аналітичної діяльності та алгоритму підготовки експертного висновку тощо); теоретичних засад базової специфіки (основні методи експертно-аналітичної діяльності та різновиди аналізу, принципи і критерії, що дозволяють ефективно здійснювати експертно-аналітичну діяльність тощо).

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



**2.1.2. Критеріальний підхід до процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.** Започатковане дослідження передбачало розроблення й апробування методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що відбувалась у процесі педагогічного експерименту упродовж 2016-2017 р.

Досягнення цієї мети передбачало виконання таких завдань:

- відповідно до визначених і обґрунтованих компонентів, критеріїв та показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, розробити методику оцінювання означеного феномена;

- довести репрезентативність експериментальної вибірки і провести діагностування студентів магістратури за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» за обраними компонентами і показниками за розробленою методикою;

- на основі узагальнення отриманих емпіричних даних, визначити рівні сформованості підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» та довести однорідність контрольної й експериментальної вибірки;

- у межах формувального етапу експерименту апробувати методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах та довести її ефективність;

- для перевірки гіпотези дослідження провести повторну діагностику стану підготовленості до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі студентів магістратури.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі розроблено методику оцінювання з відповідним діагностувальним інструментарієм, що складається з комплексу експериментальних тестових,

ситуаційних завдань та питальників, що об'єднані за цільовою настановою у три блоки і наочно подано в додатку А.

Блок I – тестові завдання відкритого і закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю).

Блок II – міні-кейси спрямовані на виявлення умінь визначати і застосовувати процедури та інструменти експертного оцінювання залежно від напрямку діяльності загальноосвітнього закладу, критично оцінювати, оприлюднювати результати суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури.

Блок III – розроблені питальники та модифіковані методики оцінювання ставлення майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності (Оцінка мотивації ставлення до професійної діяльності за А. Кареліним [17]).

Отже, зазначені блоки завдань включали як розроблені нами тестові завдання, необхідність яких викликана відсутністю адекватних предмету дослідження діагностичних засобів, так і модифіковані, такі, що довели свою валідність.

У межах дослідження враховано результати наукових розвідок багатьох учених (І. Булах [3, с. 39-40], Л. Кухар [11, с. 14-16], М. Мруга [3, с. 39-40], В. Сергієнко [11, с. 14-16] та ін.), які визначають, що основними правилами, якими необхідно керуватися під час створення тестових завдань є:

- кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі;
- необхідність уникнення перевірки тривіальних або надмірно вузьких; спеціальних знань;
- кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, зокрема вищі когнітивні рівні;

- кожне тестове завдання має містити чітко сформульоване завдання, яке повинно фокусуватися на одній проблемі;
- варіанти відповідей мають бути гомогенними, всі дистрактори – вірогідними;
- інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання; не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фразу «все з вищевказаного», «нічого з вищевказаного»;
- запитання по можливості має бути сформульована позитивно, необхідно уникати при їх формулюванні підказок типу: граматична невідповідність між завданням та варіантами відповідей; повторення у правильній відповіді слів із поставленого запитання; використання прикладів з підручника чи лекції як тестових завдань; найдовша правильна відповідь; найдетальніша правильна відповідь; дистрактори, що виключають один одного; ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого.

При розробці діагностичного інструментарію було модифіковано та використано також тести, завдання, методичні розробки провідних науковців [7; 14; 17; 21].

Отже, до кожного з виокремлених компонентів (гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний), критеріїв і показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах було дібрано методики і розроблено експериментальні завдання. Опишемо їх.

### ***Критерій 1. «Знаннєвий»***

Для діагностики підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за першим показником критерія «знаннєвий» – обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі – розроблено тестові завдання «Базові положення експертно-аналітичної діяльності», що передбачали вимірювання обізнаності

із понятійним апаратом: «експертиза», «моніторинг», «оцінка», «перевірка», «педагогічна експертиза», «експертно-аналітична діяльність»; обізнаність із організаційно-правовими основами управління експертно-аналітичною діяльністю у загальноосвітньому закладі, функціями, принципами та особливостями експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі тощо. Запропоновані тестові завдання різних рівнів складності, що вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю (див. додаток А). Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 22.

Показник – обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу – вимірювали тестовими завданнями відкритого і закритого форматів (представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю). Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 31.

Наявність підготовленості за показником критерію «знаннєвий»: обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку вимірювали тестовими завданнями відкритого і закритого форматів. Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 21.

### ***Критерій 2. «Діяльнісний»***

Для діагностування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за показниками «діяльнісного» критерію було розроблено міні-кейси «Елементи експертного оцінювання», що передбачали виявлення умінь визначати і застосовувати процедури та інструменти експертного оцінювання залежно від напрямку діяльності загальноосвітнього закладу, ідентифікувати проблемні ситуації та визначати загрози, критично оцінивши, а саме – складання майбутніми менеджерами освіти відповідного експертного висновку з розробленням рекомендацій щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку.

Максимальну кількість балів за виконання запропонованих чотирьох міні-кейсів та підготовку експертного висновку майбутні менеджери освіти – 64 бали, з них у межах кожного показника за «діяльнісним» критерієм по 4 бали, за кейс – 16 балів. Опишемо шкалу оцінювання у межах кожного показника:

– уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі: 4 бали – максимально визначено проблемні ситуації, 3 бали – визначено проблемні ситуації, але не все, 2 бали – визначено проблемні ситуації, але не всі є проблемними, 1 бал – визначено лише одна-дві проблемні ситуації, 0 балів – не визначено проблемні ситуації або неправильно визначено;

– уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу: 4 бали – запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації; 3 бали – запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації, але їх недостатньо; 2 бали – не всі запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації; 1 бал – запропоновані заходи не сприятимуть поліпшенню ситуації; 0 балів – не запропоновано заходи;

– уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу: 4 бали – застосовано декілька методів аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 3 бали – застосовано лише два методи аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 2 бали – застосовано один метод аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 1 бал – застосовано метод аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання не відповідають напрямку; 0 балів – не здійснено аналіз або переважна більшість помилок;

– уміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку: 4 бали – експертний висновок оформлено, враховано його складові,

запропоновано рекомендації; 3 бали – експертний висновок оформлено з несуттєвими похибками, враховано його складові, запропоновано рекомендації; 2 бали – експертний висновок оформлено з суттєвими похибками, запропоновано рекомендації; 1 бал – експертний висновок оформлено з суттєвими похибками, рекомендації відсутні; 0 балів – експертний висновок та рекомендації відсутні.

### ***Критерій 3. Мотиваційно-оцінний***

Для діагностики за першим показником «мотиваційно-оцінним» критерієм – наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі – застосовано модифіковану шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним [17]. Вона містить 15 запитань, що виражають позитивне або негативне ставлення до експертно-аналітичної діяльності, кожний респондент оцінював наскільки ці твердження відповідають тому, що він, зазвичай, робить, відчуває, розмірковує. Всі пункти шкали оцінювалися в балах від 1 до 5, загальна оцінка складалася з балів за рядками, що запропоновано у ключі. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні». Респондент мав можливість отримати від 15 до 75 балів, а саме: низький ступінь мотивації до здійснення експертно-аналітичної діяльності від 15 до 29 балів, низький – від 30 до 44, задовільний – від 45 до 59, достатній – від 60-75.

Наступний показник – усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі вимірювався розробленим питальником, який побудований на оцінці респондентів рівня значущості запропонованих тверджень за шкалою семантичної диференціації («1» – низький, «10» – високий показник). Запропонований перелік тверджень складався з 10 пунктів, респондент мав можливість отримати від 10 до 100 балів, а саме: низький ступінь усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому у закладі від 1 до 25 балів,

низький – від 26 до 50, задовільний – від 51 до 75, достатній – від 76 до 100.

Вимірювання підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах за показником критерія «мотиваційно-оцінний» усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання – передбачало використання розробленого питальника, що передбачав 10 запитань, що оцінювалися в балах від 1 до 5. Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований ключ. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні». Респондент мав можливість отримати від 10 до 50 балів, а саме: низький ступінь усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання від 10 до 20 балів, низький – від 21 до 30, задовільний – від 31 до 40, достатній – від 41-50.

Для діагностики підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за показником здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури – використано міні-кейси, що передбачали складання діалогу відповідно до прийнятого варіанту рішення проблеми для різної цільової аудиторії: вчителі, батьки, учні. Складений майбутніми менеджерами діалог оцінювався за критеріями: правильно обрано вид діалогу, складено діалог без жодної помилки, враховано техніки діалогової комунікації, аргументи розташовані у логічній послідовності, висловлюється чітко та однозначно, дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору, оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, негайно реагує на зміни в поведінці співрозмовника, результати експертного оцінювання переконливі. Кожний критерій оцінювався в межах 0-2 бали: 2 бали – виконано бездоганно, 1 бал – наявні несуттєві помилки, 0 – суттєві помилки. Для кількісного аналізу отриманих результатів було використано таку шкалу:

14-16 балів – правильно обрано вид діалогу, складено діалог без жодної помилки, а саме: враховано техніки діалогової комунікації, зокрема аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється чітко та однозначно; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, негайно реагує на зміни в поведінці співрозмовника, результати експертного оцінювання переконливі.

11-13 балів – правильно обрано вид діалогу, складений діалог потребує уточнень, враховано техніки діалогової комунікації, аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється незавжди чітко та однозначно; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, незавжди реагує на зміни в поведінці співрозмовника, результати експертного оцінювання переконливі

8-10 балів – правильно обрано вид діалогу, складений діалог потребує уточнень, враховано техніки діалогової комунікації, але потребує удосконалення техніки слухання та ін.; аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється незавжди чітко та однозначно; не дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, не реагує на зміни в поведінці співрозмовника, результати експертного оцінювання переконливі.

6-8 балів – правильно обрано вид діалогу, у складеному діалозі не враховано техніки діалогової комунікації, аргументи не переконуючи, висловлюється нечітко; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, не реагує на зміни в поведінці співрозмовника, результати експертного оцінювання незовсім переконливі.

3-5 бали – діалог складено, однак не враховано вид та техніки діалогової комунікації.

0-2 бали – діалог складено неправильно, результати експертного оцінювання незовсім переконливі.



Максимальну кількість балів респондент мав можливість отримати під час вимірювання показника «уміння оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури» від 1 до 32 балів.

Для діагностики підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за показником – здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки – застосовано чотири міні-кейси, де майбутні менеджери освіти оцінювали ситуацію, робили висновки та визначали загрози з врахуванням траєкторії розвитку. У межах зазначеного показника оцінювали виконані міні-кейси за шкалою: 4 бали – висновки обґрунтовані, відповідають проаналізованим даним; 3 бали – висновки обґрунтовані, але не враховано усі проаналізовані дані; 2 бали – висновки недостатньо обґрунтовані; 1 бал – висновки необґрунтовані; 0 балів – у висновках не враховано аналіз даних. Визначені загрози (траєкторія розвитку) оцінювалася наступним чином: 4 бали – визначені загрози є ймовірними, відповідають проаналізованим даним; 3 бали – визначені загрози, не всі є ймовірними, не враховано усі проаналізовані дані; 2 бали – визначені не всі загрози, не всі є ймовірними, не враховано усі проаналізовані дані; 1 бал – визначені загрози не є ймовірними; 0 балів – не визначено загрози. Респондент мав можливість максимально отримати від 1 до 32 балів.

Отже, визначені критерії та їх показники дозволяють схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Такими рівнями було обрано: критичний, низький, задовільний, достатній.

Для приведення всіх відповідних інструментам оцінювання шкал до узагальненої було здійснено зрушення лівих меж до нуля і розтягування/стиснення шкал до градації у сто балів. Як узагальнену було обрано шкалу 0 – 100 балів. Було розраховано коефіцієнти зрушення лівої

межі та коефіцієнти розтягування шкали до обраної за методикою, наданою в роботі О. Єлісеєва [6].

Коефіцієнти переходу за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності представлено в табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 та розрахункові формули за критерієм «знаннєвий» гносеологічного компонента**

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Знаннєвий ( $K_1$ )	1.1. Обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі ( $\Pi_{11}$ )	від 0 до 22	$0 - 0 = 0$	$\frac{100}{22 - 0} = 4,55$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{11} = 4,55B_{11}$	
	1.2. Обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу ( $\Pi_{12}$ )	від 0 до 31	-	$\frac{100}{31 - 0} = 3,23$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{12} = 3,23B_{12}$	
	1.3. Обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку ( $\Pi_{13}$ )	від 0 до 21	-	$\frac{100}{21 - 0} = 4,76$
<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{13} = 4,76B_{13}$		

Оцінювання рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за першим критерієм здійснювалося за такою формулою:

$$K_1 = \frac{\Pi_{11} + \Pi_{12} + \Pi_{13}}{3} = \frac{4,55B_{11} + 3,23B_{12} + 4,76B_{13}}{3}$$

де:  $K_1$  – кількість балів за критерієм «знаннєвий»;  $B_{1i}$  – кількість балів, отримана респондентом за показниками 1.1 – 1.3;  $\Pi_{1i}$  – стандартизована

(переведена до шкали 0 – 100) кількість балів, отримана магістрантом за показниками 1.1 – 1.3.

Для приведення показників оцінювання за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності до шкали 0 – 100 балів були застосовані такі розрахункові формули (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 та розрахункові формули за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента**

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Діяльнісний (К <sub>2</sub> )	2.1. Уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загально-освітньому закладі (П <sub>21</sub> )	від 0 до 32	-	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{21} = 3,13B_{21}$	
	2.2. Уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу (П <sub>22</sub> )	від 0 до 32	-	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{22} = 3,13B_{22}$	
	2.3. Уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу (П <sub>23</sub> )	від 0 до 32	-	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{23} = 3,13B_{23}$	
	2.4. Уміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку (П <sub>24</sub> )	від 0 до 32	-	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{24} = 3,13B_{24}$	

Діяльнісний критерій інструментально-процесуального компонента оцінювався за формулою:

$$K_2 = \frac{P_{21} + P_{22} + P_{23} + P_{24}}{4} = \frac{3,13B_{21} + 3,13B_{22} + 3,13B_{23} + 3,13B_{24}}{4}$$

де:  $K_2$  – кількість балів за другим критерієм;  $B_{2i}$  – кількість балів за показниками 2.1 – 2.3;  $P_{2i}$  – стандартизована кількість балів за показниками 2.1 – 2.3.

Також були розраховані коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 балів за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності (табл. 2.3).

За третім критерієм оцінювання здійснювалося за такою формулою:

$$K_3 = \frac{(P_{31} + P_{32} + P_{33} + P_{34} + P_{35})}{5} = \frac{(1,66(B_{31} - 15) + 1,11(B_{31} - 10) + 2,5(B_{33} - 10)) + 3,13B_{34} + 3,13B_{35}}{5}$$

де:  $K_3$  – розрахована кількість балів за третім критерієм;

$B_{3i}$  – кількість балів, отримана магістрантом за показниками 3.1 – 3.3;

$P_{3i}$  – стандартизована кількість балів, отримана за показниками 3.1 – 3.3.

Оцінювання рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (ПЕАД) за трьома критеріями здійснювалося за такою формулою:

$$ПЕАД = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3}$$

Для визначення числових інтервалів рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності стали результати оцінювання магістрантів за визначеними методиками діагностики. Результати оцінювання на констатувальному етапі представлено у додатку Б.

Таблиця 2.3

**Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 та розрахункові формули за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента**

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Мотиваційно-оцінний (К <sub>3</sub> )	3.1. Наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (П <sub>31</sub> )	від 15 до 75	15 – 0 = 15	$\frac{100}{75-15} = 1,66$
	<i>Розрахункова формула</i>			$P_{31} = 1,66(B_{31} - 15)$
	3.2. Усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (П <sub>32</sub> )	від 10 до 100	10 – 0 = 10	$\frac{100}{100-10} = 1,11$
	<i>Розрахункова формула</i>			$P_{32} = 1,11(B_{32} - 10)$
	3.3. Усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання (П <sub>33</sub> )	від 10 до 50	10 – 0 = 10	$\frac{100}{50-10} = 2,5$
	<i>Розрахункова формула</i>			$P_{33} = 2,5(B_{33} - 10)$
	3.4. Здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури (П <sub>34</sub> )	від 0 до 32	0 – 0 = 0	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>			$P_{34} = 3,13B_{34}$
	3.5. Здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогножуючи ймовірні наслідки (П <sub>35</sub> )	від 0 до 32	-	$\frac{100}{32-0} = 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>			$P_{35} = 3,13B_{35}$

Для визначення числових інтервалів рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності (критичного, низького, задовільного і достатнього) було використано коефіцієнт успішності, який обчислювався за формулою:

$$КУ = n/m$$

де  $n$  – фактична сума балів отриманих респондентом за показником, а  $m$  – максимально можлива сума балів по показнику.

За дослідження В. Беспалько [2], нижня межа КУ може бути 0,7, якщо  $КУ < 0,7$ , то подальший процес навчання не може бути успішним, тому що студент не буде володіти необхідним обсягом знань із дисципліни. Беручи до уваги, що верхня межа  $КУ = 1$ , а нижня – 0,7.

Межами розподілу було встановлено: достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,9 і вище; задовільний рівень відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,8 до 0,89; низький – від 0,7 до 0,79; критичний рівень – до 0,69.

Студенти достатнього рівня усвідомлюють значущість експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, вмотивовані на її здійснення. Майбутні менеджери освіти цього рівня обізнані з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі, методами та процедурами здійснення аналізу, алгоритмом підготовки експертного висновку. Вони вміють: ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, застосовувати методи аналізу й оформлювати експертні висновки, формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку; приймають управлінські рішення, застосовуючи результати експертного оцінювання; здатні оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури,

критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки.

Майбутні менеджери освіти задовільного рівня досліджуваної підготовленості усвідомлюють значущість експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, вмотивовані на її здійснення. Вони здебільшого обізнані з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності, формами її організації в загальноосвітньому закладі, методами та процедурами здійснення аналізу, алгоритмом підготовки експертного висновку. Магістранти цього рівня вміють: ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; застосовувати методи аналізу й оформлювати експертні висновки, формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку; приймають управлінські рішення, застосовуючи результати експертного оцінювання, при цьому припускаються окремих помилок, не завжди вміють застосовувати знання в ситуаціях з новими умовами. Студенти магістратури цього рівня здатні оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу, забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури, критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки, однак не завжди спроможні обґрунтувати їх.

Студенти низького рівня усвідомлюють значущість експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, вмотивовані на її здійснення. Вони недостатньо обізнані з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі, методами та процедурами здійснення аналізу, алгоритмом підготовки експертного висновку. Вони здебільшого ідентифікують проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, здійснюють планування експертного оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, але не завжди доречно обирають види й методи аналізу, припускаються низки помилок,

оформлюючи експертні висновки, формулюють рекомендації, не вміють застосовувати знання в ситуаціях з новими умовами. Студенти магістратури цього рівня здатні оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу, проте не забезпечують зворотного зв'язку, не завжди критично оцінюють проблемні ситуації під час експертизи, прогнозують ймовірні наслідки, однак не спроможні переконливо обґрунтувати їх.

Майбутні менеджери освіти критичного рівня не завжди мотивовані на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, хоча усвідомлюють її значущість. Вони фрагментарно обізнані з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі, методами та процедурами здійснення аналізу, алгоритмом підготовки експертного висновку. Майбутні менеджери освіти цього рівня не здатні оперативно переносити знання на практику, вміють ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, але не вміють правильно планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, недоречно обирають види і методи аналізу, в оформленні експертних висновків формулюють недоцільні рекомендації, припускаються помилок, не вміють застосовувати знання в ситуаціях з новими умовами. Студенти цього рівня здатні оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу, але не забезпечують зворотного зв'язку, не вміють критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, не спроможні прогнозувати ймовірні наслідки.

Метою діагностувального експерименту було визначення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності на констатувальному етапі.

Діагностика проводилася серед майбутніх менеджерів освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» (Управління навчальним закладом). Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 222 особи, у тому



числі 106 осіб – експериментальна група (ЕГ), до складу якої увійшли магістранти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Бердянського державного педагогічного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. До складу контрольна група (КГ) увійшло 116 магістрантів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

На констатувальному етапі експерименту визначено загальний початковий рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітніх закладах з використанням вищезазначених методик.

Перший діагностувальний зріз спрямовувався на виявлення рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за критерієм «знаннєвий» гносеологічного компонента із показниками: обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі; обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу; обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку. Результати оцінки наявності підготовленості за показниками критерію «знаннєвий» гносеологічного компонента на констатувальному етапі подано в таблиці 2.4.

Як свідчать дані табл. 2.4., за показником критерію «знаннєвий» – обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі – достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах було виявлено в 5,7% магістрантів експериментальної і 6,9% контрольної груп. Задовільний рівень обізнаності з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її

організації в загальноосвітньому закладі виявили 13,2% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 16,4% – контрольної груп; низький – 35,8% магістрантів експериментальної та 35,3% – контрольної груп, критичний – 45,3% магістрантів експериментальної та 41,4% – контрольної груп.

Таблиця 2.4

**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за критерієм «знаннєвий» гносеологічного компонента (на констатувальному етапі)**

<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>	ЕГ		КГ	
		осіб	%	осіб	%
Обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі ( <i>П<sub>11</sub></i> )	Достатній	6	5,7	8	6,9
	Задовільний	14	13,2	19	16,4
	Низький	38	35,8	41	35,3
	Критичний	48	45,3	48	41,4
Обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу ( <i>П<sub>12</sub></i> )	Достатній	4	3,8	7	6,0
	Задовільний	14	13,2	14	12,1
	Низький	43	40,6	45	38,8
	Критичний	45	42,4	50	43,1
Обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку ( <i>П<sub>13</sub></i> )	Достатній	4	3,8	7	6,0
	Задовільний	11	10,4	13	11,2
	Низький	42	39,6	43	37,1
	Критичний	49	46,2	53	45,7
<b><i>Критерій: знаннєвий (К<sub>1</sub>)</i></b>	Достатній	5	4,7	6	5,2
	Задовільний	15	14,1	16	13,8
	Низький	41	38,7	44	37,9
	Критичний	45	42,5	50	43,1

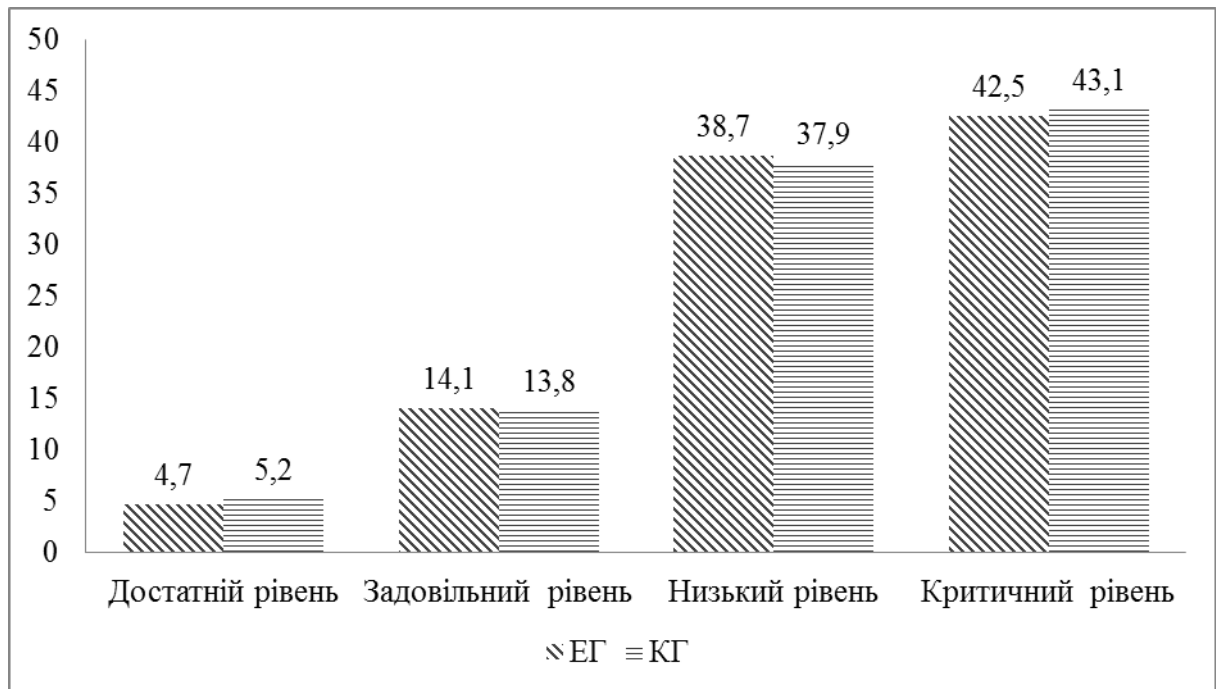
Якісна сукупна обробка даних дозволяє констатувати, що більшість майбутніх менеджерів освіти обізнані з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації у загальноосвітньому закладі, здатні адекватно змісту визначати та інтерпретувати сутність понять «експертно-аналітична діяльність», «педагогічна експертиза», «оцінка», «моніторинг». Водночас більшість опитуваних позначають, що не розрізняють перевірку від оцінки, експертизу визначають як процес отримання і фіксації даних, характерно кількісний вимір, ототожнюють поняття перевірка і експертиза. Більшість помилок було допущено саме у функціях експертизи в освіті.

Достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за показником – обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу було зафіксовано 3,8% магістрантів експериментальної і 6,0% контрольної груп; задовільний – діагностовано у 13,2% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 12,1% – контрольної груп; низький рівень виявлено у 40,6% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 38,8% – контрольної груп, критичний рівень продемонстрували більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 42,4% та 43,1%. Якісний аналіз тестових завдань щодо другого показника засвідчив, що більшість майбутніх менеджерів освіти не обізнані з методами та процедурами здійснення аналізу, оскільки змогли визначити методи та логічну послідовність запропонованих процедур лише 5,7%. На відкрите тестове завдання щодо застосування методами аналізу у практиці експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі переважна більшість майбутніх менеджерів освіти констатувала обізнаність із такими запропонованими методами (спостереження, тестування, анкетування, бесіда, SWOT-аналіз, інтерв'ювання тощо), але наголошували на недостатності умінь їх застосовувати.

За показником – обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку – достатній рівень засвідчили лише 3,8% і 6,0% магістрантів експериментальної та контрольної груп. Задовільний рівень зафіксовано у 10,4% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 11,2% – контрольної груп, низький рівень знання алгоритму підготовки експертного висновку діагностовано у 39,6% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 37,1% – контрольної груп. Найбільша кількість респондентів перебували на критичному рівні – 46,2% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і у 45,7% – контрольної груп. Якісна сукупна обробка даних дозволяє констатувати, що майбутні менеджери освіти мають поверхнево обізнані з алгоритмом підготовки експертного висновку, оскільки магістрантам було запропоновано складові алгоритму, які вони повинні були розподілити у логічній послідовності у межах кожної частини. Водночас можемо констатувати, що майже усі респонденти неправильно визначили логічну послідовність, не розкрили особливості підготовки експертного висновку.

Для наочності результати діагностики констатувального етапу за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента подано динаміку рівнів сформованості експертно-аналітичної підготовленості (рис. 2.1).

Як видно з рис. 2.1, загалом критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента діагностовано у 42,5% магістрів ЕГ і 43,1% КГ, 38,7% – ЕГ та 37,9% – КГ майбутніх менеджерів виявили низький рівень прояву даного критерію. У 14,1% респондентів ЕГ та 13,8% – КГ діагностовано задовільний рівень, у 4,7% магістрантів ЕГ і 5,2% – КГ виявлено достатній рівень сформованості експертно-аналітичної підготовленості за критерієм «знаннєвий».



**Рис. 2.1. Динаміка підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за критерієм «знаннєвий» гносеологічного компонента (на констатувальному етапі)**

Для виявлення рівнів сформованості експертно-аналітичної підготовленості у майбутніх менеджерів освіти на констатувальному етапі було проведено діагностику за показниками діяльнісного критерію інструментально-процесуального компонента (уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, уміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку). Одержані результати діагностики подано в табл. 2.5.

Як бачимо з табл. 2.5., за показником критерію «діяльнісний» інструментально-процесуального компонента – уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі, з достатнім рівнем в EG групі було виявлено 3,8 %, у KG – 6,0% магістрантів. Задовільний рівень цього показника визначено в 13,2% магістрантів EG та в 15,5% – KG; низький

– відповідно у 37,7% і 37,1% майбутніх менеджерів освіти, критичний рівень виявлено 45,3% магістрантів ЕГ та 41,4% майбутніх менеджерів освіти КГ.

Таблиця 2.5

**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента (на констатувальному етапі)**

Показники	Рівні	ЕГ		КГ	
		осіб	%	осіб	%
Уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі (П <sub>21</sub> )	Достатній	4	3,8	7	6,0
	Задовільний	14	13,2	18	15,5
	Низький	40	37,7	43	37,1
	Критичний	48	45,3	48	41,4
Уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу (П <sub>22</sub> )	Достатній	5	4,7	4	3,4
	Задовільний	13	12,3	17	14,7
	Низький	38	35,8	43	37,1
	Критичний	50	47,2	52	44,8
Уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу (П <sub>23</sub> )	Достатній	5	4,7	5	4,3
	Задовільний	11	10,4	15	12,9
	Низький	39	36,8	45	38,8
	Критичний	51	48,1	51	44,0
Уміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку (П <sub>24</sub> )	Достатній	4	3,8	6	5,2
	Задовільний	12	11,3	13	11,2
	Низький	37	34,9	45	38,8
	Критичний	53	50	52	44,8
<b>Критерій: діяльнісний (К<sub>2</sub>)</b>	Достатній	4	3,8	5	4,3
	Задовільний	14	13,2	14	12,1
	Низький	40	37,7	48	41,4
	Критичний	48	45,3	49	42,2

Достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за показником – уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу було зафіксовано 4,7% магістрантів ЕГ і 3,4% КГ; задовільний – діагностовано у 12,3% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 14,7% – КГ; низький рівень виявлено у 35,8% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 37,1% – КГ, критичний рівень продемонстрували більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 42,4% та 43,1%.

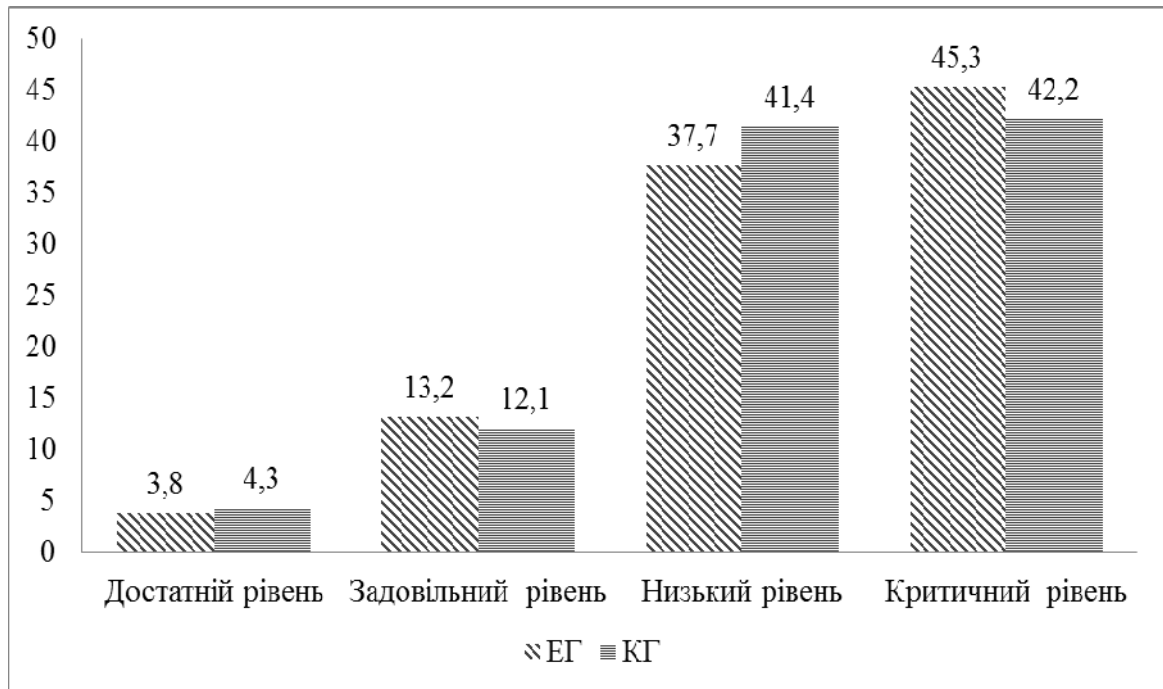
За показником – уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу – достатній рівень засвідчили лише 4,7% і 4,3% магістрантів експериментальної та контрольної груп. Задовільний рівень зафіксовано у 10,4% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 12,9% – контрольної груп, низький рівень застосовування методів аналізу та валідних методик оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу діагностовано у 36,8% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 38,8% – контрольної груп.

Найбільша кількість респондентів перебували на критичному рівні – 48,1% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і у 44,0% – контрольної груп.

Наявність умінь оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку на достатньому рівні засвідчили лише 3,8% і 5,2% магістрантів експериментальної та контрольної груп. Задовільний рівень зафіксовано у 11,3% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 11,2% – КГ, низький рівень умінь оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку діагностовано у 34,9% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 38,8% – КГ. Найбільша кількість

респондентів перебували на критичному рівні – 50,0% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і у 44,8% – КГ.

Результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента на констатувальному етапі експерименту подано на рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Динаміка підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента (на констатувальному етапі)**

Як видно з рис.2.2, майбутні менеджери експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп показали невелику різницю рівнів сформованості підготовленості до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм. Так, на критичному рівні знаходилось 45,3% магістрантів ЕГ та 42,2% (КГ), на низькому – 37,7% (ЕГ) та 41,4% (КГ), на задовільному – 13,2% (ЕГ) та 12,1% (КГ), на достатньому рівні – 4,3% (ЕГ) та 3,8% (КГ).

Якісна сукупна обробка даних дозволила констатувати, що в тестових завданнях відкритого формату студентами було допущено значку кількість



помилки. Зауважимо, що готуючи аналітичну записку, майбутні менеджери освіти аналізували показники діяльності загальноосвітнього закладу (кадрове забезпечення організації освітнього процесу, ресурси та умови для організації діяльності загальноосвітнього закладу, результативність освітнього процесу тощо) та робили відповідні висновки. Водночас зазначимо, що зроблені висновки були поверхові, переважна більшість з них представлена одним реченням, наприклад, кадрове забезпечення організації освітнього процесу вважати задовільним.

Під час визначення проблемних ситуацій у загальноосвітньому закладі майбутніми менеджерами освіти не завжди виявлені ситуації були проблемними: акцентовано увагу було на тому, що педагогічні працівники не вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації, хоча на це могли бути об'єктивні обставини (декретна відпустка, вихід на пенсію тощо), натомість плінність кадрів магістрами не було визначено. Лише 4,7% майбутніх менеджерів освіти визначили траєкторію розвитку визначеної ситуації у процесі управління, враховуючи альтернативи. Аналізуючи результати відповідей щодо оформлення експертного висновку зазначимо, що рекомендації були загальні, поверхневі, не завжди сприяли поліпшенню ситуації, вирішенню наявних проблем. Наприклад, під час аналізу результативності освітнього процесу, один із показників «результати участі учнів у Малої академії наук, які стали призерами конкурсу-захисту робіт» за останні три роки дорівнює нулю не привернув уваги магістрантів, лише 12,9% запропонували шляхи розв'язання, зокрема план заходів щодо виявлення обдарованих дітей, підготовка та проведення шкільного конкурсу як щабель перед районним та міським. Жодний респондент не запропонував валідні методики оцінювання відповідно до проаналізованого напрямку діяльності загальноосвітнього закладу.

Діагностування рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної в загальноосвітніх закладах за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента здійснювалося за

показниками: наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури, здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки. Результати діагностики представлено в табл. 2.6.

Як бачимо з табл. 2.6, за показником мотиваційно-оцінного критерію особистісно-рефлексивного компонента – наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, з достатнім рівнем в ЕГ групі було виявлено 6,6 %, у КГ – 6,9% магістрантів. Задовільний рівень цього показника визначено в 14,1% магістрантів ЕГ та в 17,2% – КГ; низький – відповідно у 35,9% і 34,5% майбутніх менеджерів освіти, критичний рівень виявлено 43,4% магістрантів ЕГ та 41,4% майбутніх менеджерів освіти КГ.

Достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за показником – усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі було зафіксовано 6,6% магістрантів ЕГ і 6,0% КГ; задовільний – діагностовано у 15,1% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 18,1% – КГ; низький рівень виявлено у 36,8% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 36,2% – КГ, критичний рівень продемонстрували більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 41,5% та 39,7%.

За показником – усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання – достатній рівень засвідчили лише 5,7% і 7,8 % магістрантів ЕГ та КГ; задовільний рівень зафіксовано у 14,1% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 16,4% – КГ.

Таблиця 2.6

**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента (на констатувальному етапі)**

Показники	Рівні	ЕГ		КГ	
		осіб	%	осіб	%
Наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (П <sub>31</sub> )	Достатній	7	6,6	8	6,9
	Задовільний	15	14,1	20	17,2
	Низький	38	35,9	40	34,5
	Критичний	46	43,4	48	41,4
Усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (П <sub>32</sub> )	Достатній	7	6,6	7	6,0
	Задовільний	16	15,1	21	18,1
	Низький	39	36,8	42	36,2
	Критичний	44	41,5	46	39,7
Усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання (П <sub>33</sub> )	Достатній	6	5,7	9	7,8
	Задовільний	15	14,1	19	16,4
	Низький	42	39,6	41	35,3
	Критичний	43	40,6	47	40,5
Здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури (П <sub>34</sub> )	Достатній	5	4,7	8	6,9
	Задовільний	16	15,1	14	12,1
	Низький	41	38,7	43	37,0
	Критичний	44	41,5	51	44,0
Здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки (П <sub>35</sub> )	Достатній	6	5,7	7	6,0
	Задовільний	14	13,2	13	11,2
	Низький	37	34,9	45	38,8
	Критичний	49	46,2	51	44,0
<b>Критерій: мотиваційно-оцінний (К<sub>3</sub>)</b>	Достатній	6	5,7	7	6,0
	Задовільний	17	16,0	18	15,5
	Низький	39	36,8	43	37,1
	Критичний	44	41,5	48	41,4

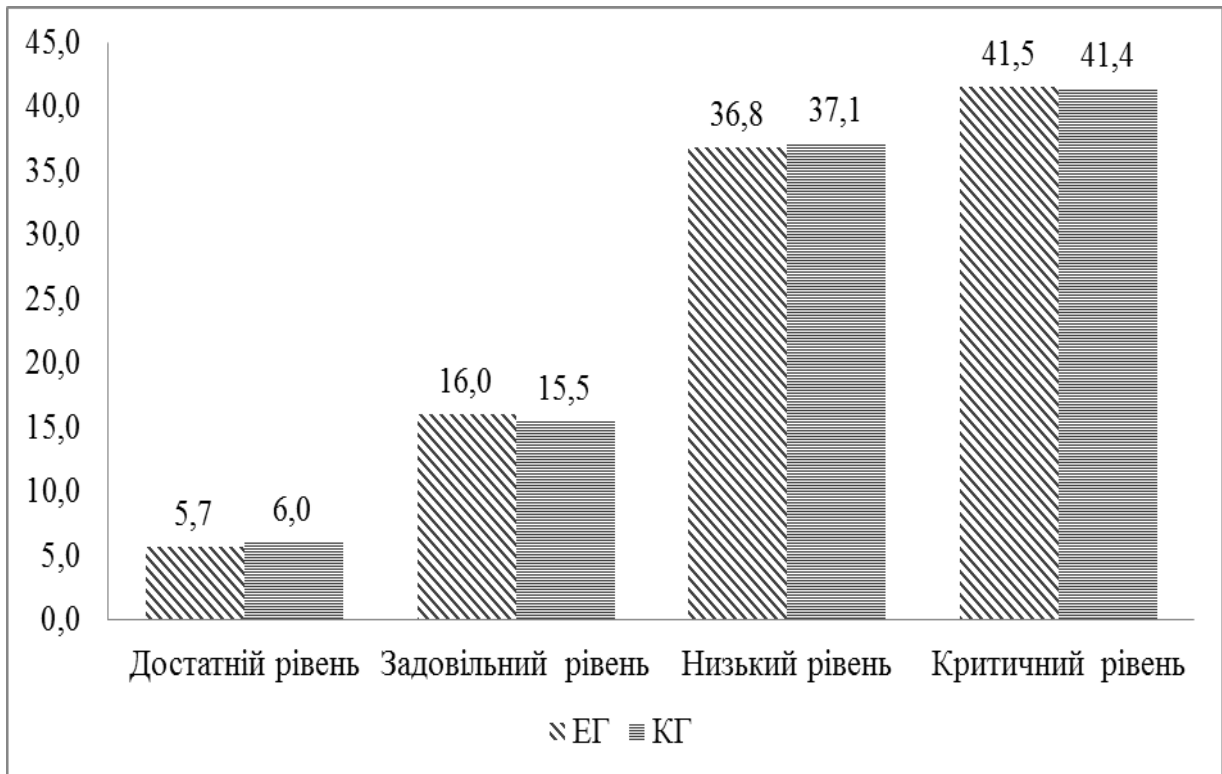
Низький рівень діагностовано у 39,6% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 35,3% – контрольної груп. Найбільша кількість респондентів перебували на критичному рівні – 40,6% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і у 40,5% – контрольної груп.

Достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах за показником «здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури» було виявлено в 4,7% магістрантів експериментальної і 6,9% контрольної груп. Задовільний рівень виявлено у 15,1% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 12,1% – КГ; низький – 38,7% магістрантів ЕГ та 37,0% – КГ, критичний – 41,5% магістрантів ЕГ та 44,0% – КГ.

За показником – здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки на достатньому рівні засвідчили лише 5,7% і 6,0% магістрантів ЕГ та КГ. Задовільний рівень зафіксовано у 13,2% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 11,2% – КГ, низький рівень здатності критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки діагностовано у 34,9% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та в 38,8% – КГ. Найбільша кількість респондентів перебували на критичному рівні – 46,2% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і у 44,0% – КГ.

Результати прояву рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за критерієм «мотиваційно-оцінний» на констатувальному етапі експерименту подано на рис. 2.3.

Як свідчать дані, то достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за критерієм «мотиваційно-оцінний» на констатувальному етапі діагностовано у 5,7% респондентів ЕГ і у 6,0% – КГ. Задовільний рівень підготовленості майбутніх



**Рис. 2.3. Динаміка сформованості експертно-аналітичної підготовленості за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента (на констатувальному етапі)**

менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності діагностувався у 16,0% магістрантів EG та 15,5% KG. Низький рівень сформованості досліджуваного явища за мотиваційно-оцінним критерієм відзначався у 36,8% респондентів EG і 37,1% – KG. Критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за досліджуваним критерієм на констатувальному етапі було виявлено у 41,5% респондентів EG і 41,4% – KG.

На констатувальному етапі завдання діагностики полягало у виявленні первинних рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності, який визначався як середній показник кожного з критеріїв. Результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності подано в табл. 2.7.

Як видно з табл. 2.8, достатній рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому

Таблиця 2.7

**Результати рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (на констатувальному етапі, у %)**

Критерії	Експериментальна група				Контрольна група			
	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень	Критичний рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень	Критичний рівень
Знаннєвий	4,7	14,1	38,7	42,5	5,2	13,8	37,9	43,1
Діяльнісний	3,8	3,2	37,7	45,3	4,3	12,1	41,4	42,2
Мотиваційно-оцінний	5,7	16,0	36,8	41,5	6,0	15,5	37,1	41,4
Усього:	4,7	14,2	37,7	43,4	5,2	13,8	38,8	42,2

закладі на констатувальному етапі діагностовано у 4,7% респондентів ЕГ та 5,2% КГ. Задовільний рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності було виявлено в 14,2% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та 13,8% КГ. Низький рівень – відзначався у 37,7% ЕГ та 38,8% КГ магістрантів. Отже, на констатувальному етапі найбільший відсоток (ЕГ – 43,4%, КГ – 42,2%) респондентів виявили критичний рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності у майбутніх менеджерів освіти.

Проведений діагностичний зріз засвідчив, що у магістрантів обох груп переважає низький та критичний рівні підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, вони не виявляють підвищеного інтересу до здійснення експертно-аналітичної діяльності. Таким чином, за отриманими даними констатувального етапу експерименту дійшли висновку щодо необхідності апробації методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

## **2.2. Експериментальна методика і модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі**

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності, аналіз освітньо-професійних програм, навчальних програм та робочих планів підготовки магістрантів, результати констатувального етапу дослідження стали підґрунтям розробки моделі зазначеної підготовки під час навчання у закладі вищої освіти.

В основі будь-якого наукового дослідження лежить метод моделювання. Процес моделювання в педагогіці дає можливість детально проаналізувати й оцінити основні етапи освітнього процесу, його елементи та поведінку суб'єктів. Зростання інтересу педагогів до методів моделювання Є. Барбіна пояснює тенденціями щодо перетворення педагогіки на точну науку [1]. Погоджуючись з твердженнями учених (Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов), зазначимо, що моделювання є творчим цілеспрямованим процесом конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних складових, що визначають функційну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [18, с. 19]. Б. Глинський констатує, що саме моделювання дає змогу інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положення [12, с.72]. Водночас В. Краєвський зазначає, що моделювання є методом пізнавальної та управлінської діяльності, уможлиблює адекватний опис і цілісне відображення в модельних уявленнях сутності, найважливіших якостей та компонентів системи, отримання інформації про її минулий і майбутній стан, умови побудови, функціонування та розвитку [9, с.120]. М. Ядровська наголошує, що моделювання – не лише науковий метод пізнання, а й мистецтво творчого пошуку моделей, які адекватно описують об'єкт дослідження і дозволяють набути нові знання; потужний інструмент

педагога [22, с. 142]. Т. Жаровцева підкреслює, що в процесі моделювання соціально-педагогічних явищ можуть створюватися різні ідеальні моделі, кожна з яких відбиває знання про об'єкт у формі певної сукупності взаємозалежних припущень, тверджень, висновків і яка виражає теоретичну схему об'єкта, що моделюється [8, с. 198].

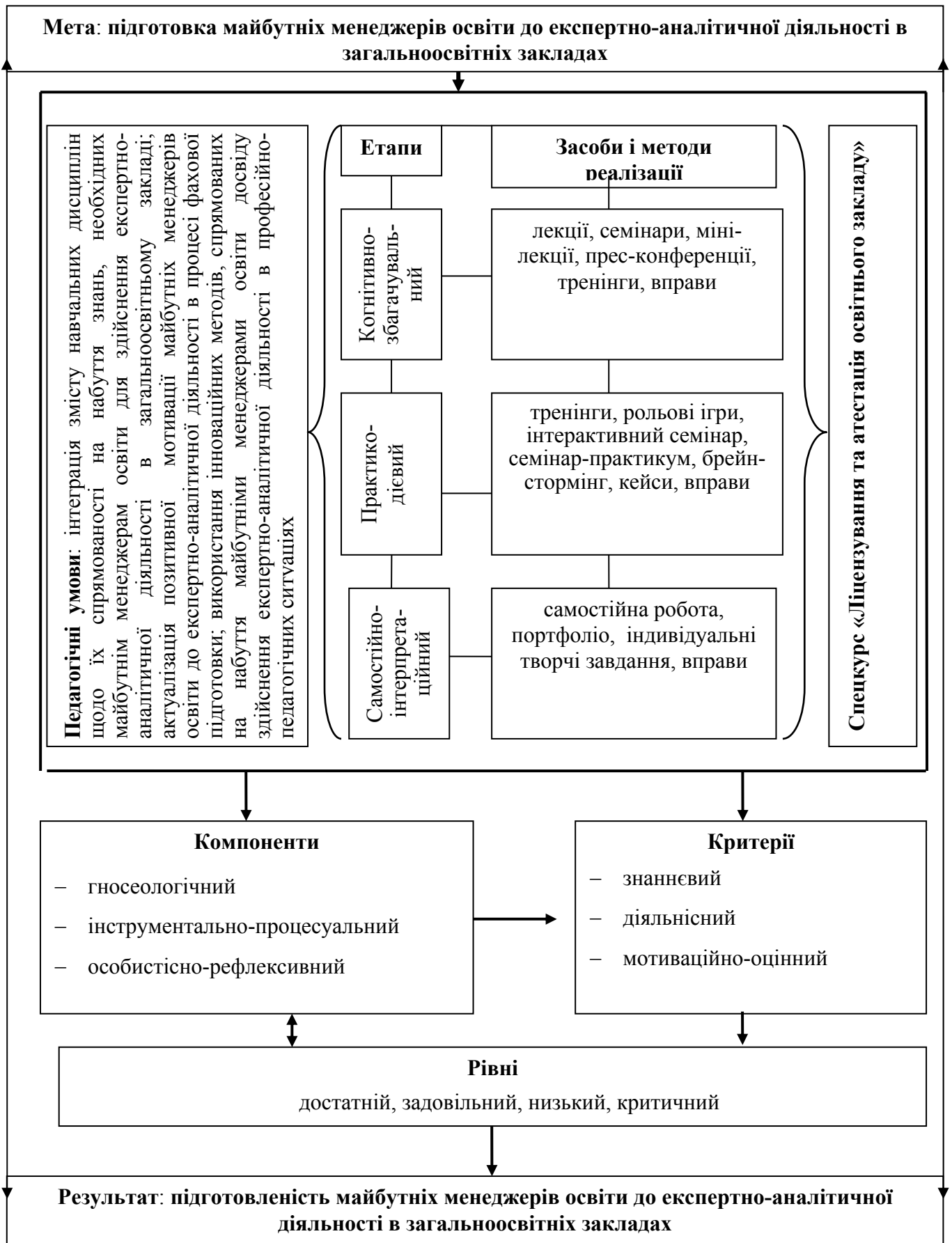
Таким чином, процес моделювання передбачає виділення окремих властивостей моделей. Особливістю методу моделювання є його універсальність, яка виявляється в тому, що його можна використовувати не тільки на певних етапах дослідження, а й протягом усіх етапів.

Традиційно педагогічне моделювання розглядають як дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик і окремих «сторін» освітнього процесу в межах певного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно зорієнтованому чи іншому рівнях [10].

Зазначимо, що поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра) трактується в словниковій і довідковій літературі: по-перше, зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; по-друге, тип, марка конструкції; по-третє, зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; по-четверте, уявний чи умовний (зображення, опис, схема та ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [4, с. 535; 5, с. 213]; типізоване відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього [16, с. 104].

З огляду на зазначене, під моделлю будемо розуміти схематичне зображення основних структурних складників процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (див. рис. 2.4).





**Рис. 2.4. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах**

Педагогічними умовами було обрано: інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях. Обґрунтування зазначених педагогічних умов подано в п. 1.2.

Запропонована модель підготовки менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах охоплювала такі етапи: когнітивно-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний.

Упровадження педагогічних умов здійснювалося комплексно: на когнітивно-збагачувальному, практико-дієвому і самостійно-інтерпретаційному етапах. На першому – когнітивно-збагачувальному – етапі засобами реалізації виступили лекції, семінари (прес-конференції «Аналіз програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу»), тренінги («Якість та ефективність освітнього процесу в загальноосвітньому закладі», «Можливості застосування сучасних методів наукового пізнання в галузі освіти»), вправи («Мислення під прямим кутом», «Сінквейн»), що спрямовані на здобуття студентами теоретичних знань щодо здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

На другому – практико-дієвому – етапі, метою якого було формування в майбутніх менеджерів освіти практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, використовувалися тренінг «Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам», дискусія «Атестація загальноосвітнього закладу», семінар-практикум «Оцінювання роботи педагогічних працівників», ділові «Ліцензуємо заклад» та рольові ігри

«Експертиза навчального плану загальноосвітнього закладу», бліц-гра «Досягни мети...», вправи («Ментальні карти», «Мислення під прямим кутом», «Фішбоун», «Експертиза розкладу занять учнів», «Я – експерт» та ін.) вирішення професійних ситуацій («Технології оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу», «Дії керівника..», «У чому проблема...»), розроблення моніторингових та експертних досліджень, написання експертних висновків («Результати перевірки») тощо.

Третій – самостійно-інтерпретаційний – етап був спрямований на набуття магістрантами вмінь відпрацьовувати знання на практиці самостійно і передбачав виконання індивідуальних творчих завдань (есе «Діалогові комунікації – запорука успіху експерта-керівника»), експертування напрямів діяльності загальноосвітнього закладу («Методи оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу»), в яких відображено кількісні показники загальноосвітнього закладу, навчання й виховання учнів, добір валідних методик для педагогічної експертизи тощо, а також застосування здобутих знань, умінь і навичок під час проходження управлінської практики, що сприяло набуттю ними певного досвіду у здійсненні експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Упровадження визначених педагогічних умов впливало на формування у магістрантів якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, компонентами якої є: гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний і які є необхідними для виконання в подальшому професійної діяльності.

Результатом реалізації моделі виступила підготовленість майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Презентуємо експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх

менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах проводилася зі студентами експериментальної групи на заняттях із таких дисциплін, як: «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом», «Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності», у процесі викладання спецкурсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу».

У контрольних групах навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

У процесі проведення зазначених дисциплін, спецкурсу і виїзних занять поетапно (когнітивно-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний етап) впроваджувалися визначені педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

З викладачами вищезазначених дисциплін, які погодилися взяти участь в експерименті, попередньо було проведено науково-методичний семінар «Сучасний менеджер освіти – експерт-аналітик», що тривав упродовж двох тижнів та передував формувальному етапу експерименту, на якому їх ознайомили з метою і завданнями експериментальної роботи, озброїли методичними рекомендаціями щодо проведення лекційних і практичних занять з набуття студентами знань та вмінь, необхідних для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

На семінарі було акцентовано на кількох аспектах: по-перше, зміна вимог до сучасного керівника в умовах реформування та змісту його підготовки; по-друге, інтеграція змісту навчальних дисциплін та формування знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; по-третє, використання

інноваційних форм і методів навчання у межах дисциплін під час підготовки до експертно-аналітичної діяльності.

На когнітивно-збагачувальному етапі на заняттях з аудиту і оцінювання управлінської діяльності в ході вивчення теми «Система контролю в діяльності освітнього закладу» було розглянуто категорії «контроль», «оцінювання», «перевірка», «облік», «діагностика», «експертиза», особливості експертно-аналітичного оцінювання та утворення структур експертно-аналітичного оцінювання навчальних закладів. З цією метою магістрантів ознайомили з понятійним апаратом, визначено спільне і відмінне в зазначених термінах, акцентовано увагу на особливостях експертизи та експертно-аналітичного оцінювання. Майбутні менеджери освіти склали порівняльну таблицю, де зазначали мету, завдання, функції експертизи, діагностики, контролю та оцінювання.

Закріплення одержаних на лекції знань здійснювалося на семінарському занятті в процесі проведення прес-конференції «Аналіз програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу». На підставі аналізу нормативно-правової бази, науково-методичної літератури, магістранти підготували різні підходи та варіанти можливої перевірки діяльності загальноосвітнього закладу. Для проведення прес-конференції було залучено представників районного відділу освіти, міського методичного кабінету та керівники базових опорних шкіл, які з власного досвіду презентували можливі програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу за його напрямками залежно від мети. Після доповідей керівників з досвідом було надано можливість виступити з підготовленими тезами магістрантам, після чого здійснювалося обговорення, що передбачало узагальнення та систематизацію почутого матеріалу, де більшість студентів брали активну участь. Підсумовуючи результати роботи прес-конференції, було чітко визначено можливі зовнішні та внутрішні форми оцінювання та перевірки діяльності загальноосвітнього закладу, схарактеризовано специфіку їх проведення.

На практико-дієвому етапі у межах практичних занять проводилися різноманітні вправи («Ментальні карти», «Мислення під прямим кутом», «Фішбоун» та ін.), що мотивували на набуття магістрантами знань щодо специфіки здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, формування умінь ідентифікувати проблемні ситуації та планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів його діяльності, застосовуючи різні методики та технології, усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі. Зазначені вправи передбачали аналіз та коригування плану проведення моніторингового дослідження у загальноосвітньому закладі, проведення експертизи щодо якості розробки тестових завдань для контролю за якістю навчальних досягнень учнів, оцінювання роботи педагогічних працівників загальноосвітнього закладу та критерії оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів, оцінювання господарської діяльності загальноосвітнього закладу.

Наведемо приклад вправи «Ментальні карти». Зазначена вправа дала можливість розібрати матеріал по полицях і міцно запам'ятати, сама побудова ментальної карти багато в чому нагадує мнемонічні прийоми, присутні ті самі асоціативні зв'язки – образ, поняття, структура.

Мета вправи: формування умінь здійснювати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, усвідомлення її значущості.

Хід вправи:

Студентам магістратури було запропоновано ключове поняття «експертно-аналітична діяльність», а всі асоціації, які треба запам'ятати, писати на гілках, що йдуть від головного слова. Спочатку було запропоновано кожному майбутньому менеджеру освіти намалювати свої асоціації, оскільки ключова ідея породжує кілька провідних визначальних ідей, кожна з яких, у свою чергу, розвивається, конкретизується у вигляді ще більш конкретних ідей. Водночас будь-яка початкова думка пов'язана з якоюсь більш глобальною, тому студенти магістратури позначали ці зв'язки

лініями. Після чого їх розподілили на групи, кожна з яких обговорювала зроблені карти, узагальнюючи думки.

Під час виконання вправи майбутні менеджери освіти знайомилися з особливостями експертно-аналітичної діяльності, її складниками, формами її організації у загальноосвітньому закладі, процедурами та алгоритмами здійснення. Слід зазначити, що в ході обговорення майбутні менеджери освіти дійшли висновку, що експертно-аналітична діяльність керівника загальноосвітнього закладу: по-перше, передбачає уміння знаходити, оброблювати, систематизувати інформацію; по-друге, комплекс аналітичних дій, спрямованих на підготовку висновків щодо проблемної ситуації, що розглядається; по-третє, процес підготовки висновків щодо проблеми. Отже, для того, щоб у подальшому здійснювати експертно-аналітичну діяльність, як зазначали студенти магістратури, необхідно оволодіти всіма вміннями, які потрібні для виконання керівником інформаційної та аналітичної діяльності.

Для формування вмінь ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі майбутнім менеджерам освіти було запропоновано міні-кейси [19], де відповідно до запропонованої ситуації необхідно було ідентифікувати проблеми, що потребують експертування. Наведемо приклад ситуації: «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, апелюючи тим, що завдяки інноваційним технологіям і нестандартним проведенням занять за дуже малий термін – три тижні – учні відчули суттєві зміни і набагато краще склали тест.

Директор, зібравши збори батьків з учнями, намагалася переконати, що колега з досвідом роботи працює не гірше, а діти завжди прагнуть, щоб вчили їх молоді. Зрозумівши, що аудиторія обурена, констатувала, що протягом семестру це зробити неможливо, але обов'язково врахує з наступного семестру. 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 надалі будуть відраховані зі школи за порушення дисципліни, а вчительку Віру Іванівну попросила звільнитися зі школи, оскільки вона створює конфліктні ситуації».

Зазначимо, що в ході практичних занять із майбутніми менеджерами освіти пропонувалися різноманітні управлінські завдання та міні-кейси: «Технології оцінювання діяльності освітнього закладу», «Дії керівника..», «У чому проблема ?» під час виконання яких повинні були не лише ідентифікувати проблемні ситуації, а і запропонувати шляхи розв'язання, формулювання рекомендації щодо прогнозування процесів та розвитку ситуації.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутні менеджери освіти отримали завдання сформулювати власне портфоліо сучасних підходів, методик, технологій оцінювання за одним із напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, що передбачало систематизації валідних наявних методик.

Отже, проведення занять із «Аудиту і оцінювання управлінської діяльності» було посилено вправами, спрямованими на набуття майбутніми менеджерами освіти знань щодо специфіки експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, формуванню умінь ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі та планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів його діяльності, застосовуючи різні методики та технології, що сприяло усвідомленню значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

На заняттях із дисципліни «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом» на когнітивно-збагачувальному етапі увага майбутніх менеджерів освіти здебільшого акцентувалася на знанні методів аналізу освітнього процесу, володінні інструментами і процедурами експертного оцінювання освітнього процесу загальноосвітнього закладу.

У межах другого змістового модулю «Управління навчальною та



виховною діяльністю» під час вивчення теми «Якість та ефективність освітнього процесу в загальноосвітньому закладі» було проведено дискусію з теми критерії/показники якості та ефективності освітнього процесу у загальноосвітньому закладі, де майбутні менеджери освіти повинні були встановити: чим якість освітнього процесу у загальноосвітньому закладі відрізняється від ефективності, результативності. Для цього було використано прийом для роботи з різними фактами «Мислення під прямим кутом». За цим прийомом було відпрацьовано нові поняття різними асоціаціями. Означений прийом сприяв розвитку критичного мислення, дискусії майбутніх менеджерів освіти з метою встановлення істини. Під час виконання вправи «Мислення під прямим кутом» майбутні менеджери освіти спочатку висловлювали асоціації, думки стосовно зазначених понять, після чого пропонували факти і доходили висновків. Наприклад, ефективність освітнього процесу в загальноосвітньому закладі майбутні менеджери освіти зазначали як: оптимальний результат навчальних досягнень учнів при мінімумі негативних наслідків; ступінь наближення до максимального результату; результати засвоєння навчального матеріалу учнями; досягнення освітніх цілей упродовж мінімального проміжку часу тощо. Водночас група майбутніх менеджерів наголошувала, що ефективність і якість у контексті освітнього процесу необхідно ототожнювати і розглядати як синоніми, магістрантка (Л.) не погодилась і переконувала, що доцільно говорити взагалі про результативність процесу, оскільки загальноосвітні заклади не є прибутковими організаціями і немає сенсу розглядати ефективність, а результатом спільної діяльності педагогічного колективу є результат якісних послуг, успішності учнів, їхні досягнення. Отже, запропонована вправа сприяла діалогу майбутніх менеджерів освіти із самим собою, з аудиторією, вони збагачували один одного різними підходами до проблеми, різним її баченням і, отже, виступали один для одного як певна цінність, оскільки діалог, як відомо, передбачає наявність різних поглядів.

Підсумовуючи тренінг, майбутніх менеджерів освіти було поділено на

групи і запропоновано вправу «Сінквейн», під час виконання якої, кожна група повинна була до одного зі слів («ефективність», «якість», «результативність») скласти рядки, по-перше, із двох слів, що розкривають основну тему і описують її, використовуючи прикметники; по-друге, за допомогою використання трьох дієслів або дієприслівників, описати дії, які стосуються слів «ефективність», «якість», «результативність», по-третє, ціла фраза, за допомогою якої майбутній менеджер освіти висловлює своє ставлення до теми, може бути складене як студентом самостійно, так і використати крилатий вислів, приказка, цитата, афоризм, але обов'язково в контексті інформації, заданої теми: якості та ефективності освітнього процесу в загальноосвітньому закладі. По-четверте, одне слово, що є представником тексту підсумку, резюме, найчастіше це просто синонім до запропонованого слова.

Отже, зазначена вище вправа застосовувалася як інструмент для синтезування складної інформації майбутніми менеджерами освіти, спосіб оцінки понятійного апарату, засіб розвитку творчої думки, що впливає на розвиток критичного мислення та відповідних особистісних якостей магістрантів.

На практико-дієвому етапі у межах практичних занять увага майбутніх менеджерів освіти здебільшого зверталася на вміннях застосовувати методи аналізу освітнього процесу, валідні методики та оформлювати експертні висновки, формулюючи рекомендації щодо прогнозування процесів та розвитку освітнього процесу загальноосвітнього закладу, що сприяло усвідомленню значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання. Під час практичного заняття «Методика прийняття рішень і критерії оцінки якості ефективності освітніх процесів у загальноосвітньому закладі» муйбутнім менеджерам освіти було запропоновано міні-кейси, що передбачали підготовку аналітичної записки. Зауважимо, що проведене заняття сприяло не лише

застосуванню знань на практиці, але і відпрацюванню умінь аналізувати результати освітнього процесу, приймати рішення, оформлювати експертний висновок, формулювати рекомендації.

Наприклад, «Експертиза навчального плану загальноосвітнього закладу». Для виконання експертизи навчального плану загальноосвітнього закладу було роздано довідково-інформаційні матеріали: а) структурні елементи навчального плану: навчальні предмети і годинни, факультативні години, допустиме навантаження учнів; б) критерії оцінювання ефективності навчального плану; в) етапи і стратегії удосконалення навчального плану.

У процесі аналізу навчального плану загальноосвітнього закладу, майбутні менеджери освіти у ролі експертів склали докладний опис за позиціями: по-перше, які предмети вивчають учні в паралелях класів, чи є ті навчальні предмети, що не вказані в типовому (державному) навчальному плані; по-друге, якщо є, то причини введення цих предметів, за рахунок чого виділено години для їх вивчення; по-третє, кількість годин для вивчення всіх предметів і їх відповідність вимогам типового (державного) навчального плану, яким чином загальноосвітній заклад виконує вимоги стандартів із тих предметів, на які зменшено кількість годин у порівнянні з типовим планом; по-четверте, можливі взаємозв'язки між предметами одних навчальних циклів за рахунок різних варіантів інтеграції, розподіл факультативних годин за циклами предметів; по-п'яте, рівень навчального навантаження учнів на тиждень, можливі причини перевищення допустимого навантаження і дії загальноосвітнього закладу щодо запобігання цього.

Критеріями оцінювання структури навчального плану були: незадовільний (навчальний план загальноосвітнього закладу не відповідає типовому плану, низка предметів не викладається, тим самим не забезпечується виконання вимог державних стандартів); критичний (навчальний план загальноосвітнього закладу відповідає за всіма параметрами типовому навчальному плану, змінені структура і зміст окремих тем навчальних програм з предметів); задовільний (навчальний план

загальноосвітнього закладу відповідає за всіма параметрами типовому навчальному плану, змінено структура і зміст багатьох тем навчальних предметів); достатній (у навчальному плані загальноосвітнього закладу введені один або кілька нових навчальних предметів, для виконання вимог суспільства і Положення про школу; стандарти нових навчальних предметів розроблені і затверджені школою або запозичені в інших); оптимальний (у навчальному плані школи створені нові цикли навчальних предметів, більш ефективні, ніж аналогічні в типовому навчальному плані, стандарти нових навчальних предметів розроблені і затверджені школою або запозичені в інших).

Зазначимо, що майбутнім менеджерам освіти було запропоновано навчальні плани гімназії, ліцею, загальноосвітньої школи, школи-інтернат, спеціалізованої школи з поглибленим вивченням мови.

Майбутніми менеджерами освіти було визначено такі етапи та стратегії розвитку освітнього закладу: структурно-функціональний розвиток нової системи; ефективний розвиток, деградація.

Структурне і функціональне становлення нової системи передбачає абсолютно нову педагогічну систему, нову модель навчального плану, подібних раніше не було, водночас його функції поки не відповідають вимогам суспільства внаслідок недостатньої професійної підготовки вчителів, слабкою розробленості дидактичних матеріалів, низького рівня навчальних умінь учнів. Стратегія розвитку: необхідно підвищення професійної кваліфікації вчителів, створення або придбання нових навчальних посібників для учнів, навчання учнів прийомів навчальної роботи з новими дидактичними матеріалами, освоєння передових технологій організації педагогічного процесу. Ефективний розвиток, освітній заклад ефективно виконує освітні функції – підбір предметів у плані відповідає вимогам суспільства, кількість предметів і навантаження учнів дозволяють ввести нові предмети. Стратегія розвитку: необхідно вивчення і впровадження нових предметів і моделей предметного (математичного,

літературного, хімічного тощо). Освіти і виховання учнів на основі робочого варіанту навчального плану, створення міжпредметних інтегрованих курсів.

Деградація – навчальний план не передбачає виконання вимог суспільства, немає потенційних можливостей для розвитку закладу, надмірна кількість навчальних предметів не дозволяє ввести нові, навантаження учнів перевищує фізіологічні норми. Стратегія розвитку: необхідна розробка проекту нового навчального плану.

Підсумовуючи зазначимо, що переважна більшість планів позитивно оцінено майбутніми менеджерами освіти, підбір предметів у планах відповідає вимогам суспільства, кількість предметів і навантаження учнів дозволяють ввести нові предмети.

Вправа «Експертиза розкладу занять учнів» передбачала: по-перше, аналіз плану розподілу уроків, факультативів та гуртків за днями тижня, визначити наскільки раціонально планується в загальноосвітньому закладі проведення факультативних і гурткових занять за днями тижня і годинами – чи немає перевантажень у будь-які дні в проведенні занять; по-друге, аналіз раціонального розподілу предметів протягом навчального дня; по-третє, графіки проведення контрольних і залікових робіт протягом тижня.

Кожний майбутній менеджер освіти отримував інформаційну довідку, а саме: «Розподіл уроків, факультативів та гуртків за днями тижня повинен здійснюватися з урахуванням тижневих біоритмів учнів і рівномірності розподілу навчального навантаження. Максимальна розумова працездатність, як відомо, припадає на вівторок, середу і четвер. Саме в ці дні можливе збільшення в розкладі кількості уроків, що вимагають активної розумової діяльності. Учні повинні мати можливість відвідувати кілька гуртків і факультативів. Раціональний розподіл предметів протягом навчального дня передбачає послідовне включення предметів гуманітарного, природничо-наукового і естетичного циклів у розклад уроків. Неприпустимим є розклад, у якому поспіль три-чотири-п'ять уроків одного циклу, водночас допустимим є блочне планування навчальних предметів, введення спарених уроків, що

дозволяє знизити кількість підготовок домашніх завдань для учнів. Необхідно визначити, в які дні тижня проводяться контрольні роботи і скільки їх на день. Оптимальні дні для проведення контрольних робіт: вівторок, середа, четвер. Кількість контрольних робіт у день не повинно бути більше двох, краще одна».

Отже, для виконання запропонованого завдання було використано порівняльний аналіз розкладу занять з вимогами раціональної та гігієнічної організації педагогічного процесу за такими параметрами: загальне навантаження учнів протягом дня і тижня, кількість щоденних підготовок, дні контрольних робіт, розподіл уроків протягом дня, можливе об'єднання уроків, факультативів та гуртків.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутні менеджери освіти отримали завдання написати тези-доповіді з тем: «Організація та проведення самоаналізу загальноосвітнього закладу», «Інструменти та процедури експертного оцінювання», «Організаційно-технічне забезпечення психодіагностичних вимірів», «Інформаційно-технологічне забезпечення діагностики якості освіти», «Тест як інструмент педагогічних вимірів» для інтерактивного семінару, що передбачав закріплення і поглиблення знань. Майбутні менеджери освіти заздалегідь готували інформацію з певних тем та презентували її з використанням прийомів і технік інтерактивного навчання. Виконання завдання передбачало самостійне опрацювання наукової літератури, її узагальнення і систематизацію, що сприяло розвитку умінь опрацьовувати інформацію, інтерпретувати її, формулювати висновки та рекомендації, розвивати аналітичні якості.

Також на самостійно-інтерпретаційному етапі майбутнім менеджерам освіти було запропоновано здійснити розподіл методів аналізу (спостереження, співбесіда, інтерв'ювання, анкетування, хронометрування, тестування, метод «мозкового штурму», прямий колективний «мозковий штурм», масовий «мозковий штурм», методи впорядкування й оцінювання експертної інформації, метод реєстрації, рангових оцінок або ранжування,

шкалування, метод Дельфи) за напрямками діяльності загальноосвітнього закладу: зарахування учнів (вихованців) до загальноосвітнього закладу та їх відрахування; організація освітнього процесу; оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців); виховний процес у закладах; учасники освітнього процесу (учні/вихованці, педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі, інші спеціалісти закладу, керівники, батьки або особи, які їх замінюють); управління закладом; матеріально-технічна база та фінансово-господарська діяльність; міжнародне співробітництво.

Отже, проведення занять із навчальної дисципліни «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом» було посилено вправами, спрямованими на набуття майбутніми менеджерами освіти знань щодо специфіки експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, формуванню вмінь застосовувати методи аналізу освітнього процесу, оформлювати експертні висновки, формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і розвитку освітнього процесу загальноосвітнього закладу, що сприяло усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності, необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання.

На заняттях із навчальної дисципліни «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» на когнітивно-збагачувальному етапі увага майбутніх менеджерів освіти здебільшого зверталася на обізнаність із методами і процедурами здійснення аналізу, володінні інструментами та процедурами експертного оцінювання, умінні їх застосовувати.

У межах теми «Можливості застосування сучасних методів наукового пізнання в галузі освіти» було проведено тренінгове заняття, що почалося зі знайомства, де майбутні менеджери освіти називали своє ім'я і будь-який прикметник на першу букву імені, яке його характеризує. Для створення позитивного емоційного настрою, зняття напруги, згуртування групи було проведено вправу «Розминка: Підстрибніть ті, хто ...». Усі студенти магістратури стояли в колі, у центрі один ведучий, який змінював умову: «А

зараз підстрибують ті, хто ... пили каву сьогодні, їхали в автобусі, у чорному взутті, у джинсах.. тощо» і задається умова, що стосується до більшості тих, хто сидить. Усі учасники, до яких підходить ця ознака, повинні підстрибнути і помінятися місцями, а кому ні – плескати в долоні. Не можна залишатися на місці тим, кого це стосується, він повинен помінятися з тим, кого це теж стосується. Ведучий займає перше місце, що звільнилося. Той, хто залишився без місця, стає ведучим – і він задає наступну умову тощо. Після чого було пригадано правила ведення тренінгу та очікування від нього, які були занотовані на фліпчарті.

Міні-презентація «Методи аналізу: спостереження, співбесіда, інтерв'ювання, анкетування..», де викладачем чітко презентовано особливості зазначених методів. Наголошено, що спостереження передбачає цілеспрямоване, за попередньо розробленим планом, фіксування таких явищ, які цікавлять дослідника практичної діяльності, водночас необхідно розрізняти: включене, коли дослідник стає членом тієї групи, в якій ведеться спостереження, і невключене – «збоку»; відкрите та приховане (інкогніто); суцільне і вибіркоче. Майбутнім менеджерам освіти було презентовано етапи спостереження: визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження); вибір об'єкта, предмета та педагогічної ситуації (що спостерігати); вибір способу спостереження, щонайменше впливає на досліджуваний об'єкт і найкраще забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати); вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи); обробка й інтерпретація отриманої інформації (який результат). Акцентовано на відмінності від співбесіди, інтерв'ю та анкетування, схарактеризовано чинники, що впливатимуть на цей процес. Обов'язковим є врахування різновидів і процедур, наприклад, інтерв'ю: панельне (повторне) – спрямоване на вивчення трансформації відносин і думок якоїсь групи людей протягом певного проміжку часу (від декількох місяців до двох років); групове – запланована бесіда в колі сім'ї, групи студентів, виробничої бригади, у



процесі якої дослідник прагне викликати дискусію; багаторазове – один із варіантів повторного інтерв'ю для всебічного та глибокого вивчення особистості респондента протягом тривалого проміжку часу; не спрямоване – різновид неформалізованого (вільного) інтерв'ю. Вся ініціатива ведення бесіди знаходиться в руках респондента, завдання інтерв'юєра – уважно вислуховувати висловлювання респондента на певні теми, що його хвилюють.

Наступним кроком була робота в парах, кожна пара отримувала проблемну ситуацію, до якої студенти повинні були самостійно обрати метод експертного оцінювання, розробляючи спостереження, анкетування, інтерв'ювання тощо. Майбутнім менеджерам освіти було запропоновано ситуацію: «Директор школи отримав скаргу від батьків невстигаючого учня 6-В класу Івана Петрова, де вони констатують, що вчителька математики Петрунева Іванна Віталіївна систематично ставить йому «2», навіть тоді, коли може «натягнути» на «3». При цьому вона здебільшого любить повторювати: «Ну що ж? Як завжди «2». Попередньої тобі, як видно, було замало?!» та «Який ти безграмотний!», «Ти не вмієш рахувати, писати...». Кожна пара самостійно обирала метод (дехто кілька), розробляла, після чого презентувала власний результат (проведення інтерв'ю, програму спостереження, бесіду ...), тоді як інші пари майбутніх менеджерів освіти були експертами, які підсумовували, оцінювали, критикували, надавали рекомендації.

Запропонований тренінг сприяв узагальненню та систематизації знань методів і процедур здійснення аналізу, вдосконаленню вмінь застосовувати методи аналізу та процедури, забезпечувати зворотний зв'язок із суб'єктам освітнього процесу відповідно до норм педагогічної етики і культури, що зумовило мотивування майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

У межах теми «Базовий інструментарій наукового дослідження» під час практичного заняття «Можливості застосування сучасних методів

наукового пізнання в галузі освіти, зокрема моделювання, структурно-функційного аналізу, системного, експертного оцінювання» майбутнім менеджерам освіти було запропоновано підготувати експериментальне дослідження з метою встановлення рівня готовності колективу освітнього закладу до впровадження інноваційної діяльності. Підготувати програму експертного оцінювання, розробити інструментарій або запропонувати технології сучасних дослідників, враховуючи різновиди експериментів: пошуковий, уточнювальний, критичний, відтворювальний.

Практико-дієвий етап у межах практичних занять «Методології наукового пізнання в галузі освіти» передбачав формування вмінь застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу. На практичному занятті під час вивчення теми «Методи збору, обробки та аналізу інформації» проводилися різноманітні кейси, що мотивували на набуття магістрантами знань щодо специфіки здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Зазначені кейси передбачали аналіз результатів моніторингу зовнішнього незалежного оцінювання за кілька років, роботи з обдарованими учнями, моніторингові дослідження освітнього процесу, впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітні процес, моніторинг нагородження класів гімназії похвальними листами, моніторинг результатів ДПА в 9 кл. тощо. Майбутнім менеджерам освіти надавалися інформаційні дані за кілька років (див. додаток В), вони повинні були обрати метод аналізу, здійснити аналіз, зробити висновок, ідентифікувати проблемну ситуацію (за наявності) та передбачити загрози, запропонувати рекомендації відповідно до отриманих даних.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутні менеджери освіти отримали завдання розробити експериментальне дослідження «Методи оцінювання діяльності освітнього закладу» залежно від обраної за власним бажанням теми.

Запропоноване завдання сприяло вдосконаленню вмінь визначати тему дослідження з попередньою постановкою проблеми, працювати з інформацією, необхідною науковою літературою, уточненням проблеми, вибором об'єкта і предмета дослідження, формулюванням гіпотези, складанням програми експерименту, розробкою способів фіксації й аналізу результатів, підготовкою необхідного обладнання, складання інструкцій, формування виборки, інструктування та мотивування до реєстрації результатів, формулювання висновків.

На заняттях із навчальної дисципліни «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності» на когнітивно-збагачувальному етапі в межах другого змістового модуля «Комунікації в навчальному закладі» увага майбутніх менеджерів освіти здебільшого зверталася на знання моделей комунікації, зокрема технік діалогової комунікації: формулювання запитань і складання відповідей, слухання, ведення дискусії, невербальна знакова система в діалоговому спілкуванні, етичні норми поведінки в діловому спілкуванні.

Проведена інтерактивна лекція «Комунікативні технології» передбачала інтерактивний виклад викладачем матеріалу, основною метою якої була актуалізація знань магістрантів щодо моделей комунікації, постановка та висвітлення проблеми, застосовуючи уточнювальні, проблемні запитання (Які саме умови та чинники, сприятимуть ефективній комунікації? Чим відрізняється формальна й неформальна комунікативна поведінка?), досягнення розуміння майбутніми менеджерами освіти представленої інформації здійснювалося через рефлексивні процедури (Які запитання Ви частіше використовуєте: відкриті, закриті, уточнювальні, рефлексивні, риторичні, цитування, резюмуючі? Які з правил активного слухання домінують саме у Вас?), стимулювання інтересу до комунікативних технологій, зокрема діалогових комунікацій (Назвіть переваги активного слухання?).

Підсумовуючи вивчене, викладач запропонував один з найбільш простих прийомів, але водночас вимагав чіткої логіки, написання десятихвилинного есе «Діалогові комунікації – запорука успіху експерта-керівника». Зауважимо, що есе передбачало аналіз і розвиток аргументації, виходячи з наявних даних, це письмова відповідь майбутніх менеджерів освіти на загальне глобальне запитання з теми заняття. Головним правилом було: не зупинятися, не перерхувати, не виправляти. У вступі майбутні менеджери освіти розкривали розуміння суті теми, після чого викладали основи успіху, застосовуючи техніки діалогової комунікації, завершували узагальненням й аргументованими висновками з теми із зазначенням сфери її застосування. Отже, запропонована вправа давала можливість отримати зворотний зв'язок.

Практико-дієвий етап у межах практичних занять з навчальної дисципліни «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності» передбачав формування здатності оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури.

Для віпрацювання вмінь застосовувати техніки діалогової комунікації: формулювання запитань та складання відповідей, слухання, невербальна знакова система в діалоговому спілкуванні, етичні норми поведінки в діловому спілкуванні – було проведено ділову гру «Шість капелюхів мислення» за Едвардом де Боно, що давало можливість висловлювати свої припущення незалежно від припущень інших: усі погляди будуть різними, оскільки «ролі», розподілені між учасниками, свідомо різні. Наголосимо, що «Шість капелюхів мислення» – це один із прийомів у технології критичного мислення. Детальний опис ділової гри та інструктивно-методичних матеріалів подано в додатку Г.

Отже, проведена ділова гра дала можливість подумати про альтернативні погляди на проблему, обговорити різні погляди, і навіть припущення, що не підпримали, виявилися оскарженим, не впливатимуть на

самооцінку майбутнього менеджера освіти, він не буде відчувати в цьому помилку, адже він всього лише зіграв роль. Застосовуючи таку форму організації рефлексії, викладач отримує від студентів різні погляди з обговорюваного питання, альтернативи та варіанти розв'язання проблеми. У майбутніх менеджерів освіти немає побоювань висловлювання помилкових припущень.

Під час практичного заняття з теми «Організація проведення нарад, засідань, семінарів...» було проведено бліц-гру «Досягни мети...» [20], що передбачала узагальнення та систематизацію знань із різних видів діалогової комунікації, удосконалення вмінь використовувати знання на практиці, миттєво. Під час бліц-гри викладач ускладнював ситуацію, пропонував помінятися ролями, розіграти знову початок ситуації тощо. Аналіз ситуації здійснювався в ігровій формі, імітуючі фрагмент професійної діяльності, це ігровий аналіз конкретної професійної ситуації.

Майбутнім менеджерам освіти необхідно було детально ознайомитися з картками запропонованої тематики завдань; рекомендували повторити види діалогової комунікації, пригадати техніки діалогової комунікації (техніку ведення дискусії, формулювання запитань і складання відповідей на них, використання вербальних та невербальних засобів спілкування; техніку слухання; мовленнєвий етикет і правила поведінки). Було запропоновано такі картки: «Вам необхідно скласти діалог-пояснення (для батьків), оприлюднюючи результати ЗНО випускників гімназії, темою якого є різке їх зниження протягом останніх двох років», «Вам необхідно скласти діалог-бесіду (для вчителів), оприлюднюючи результати ЗНО випускників гімназії, темою якого є різке їх зниження протягом останніх двох років», «Вам необхідно скласти діалог-бесіду (для чергових випускників), оприлюднюючи результати ЗНО випускників гімназії, темою якого є мотивування їх до серйозної підготовки протягом року», «Ви – керівник освітнього закладу, в якому відсутні відповідні умови для навчання осіб з обмеженими

можливостями, від яких відмовився сусідній освітній заклад. Оберіть діалог для вчителів / батьків/учнів».

Отже, проведена бліц-гра сприяла формуванню здатності в майбутніх менеджерів освіти оприлюднювати результати, враховуючи різні цільові аудиторії, здатності оприлюднювати результати суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутні менеджери освіти отримали завдання самостійно скласти міні-кейс з досвіду навчання у школі, де було презентовано конфліктну ситуацію. Кожний повинен був не лише ідентифікувати проблему, а й дійти висновків, прогнозуючи наслідки, варіанти альтернатив, оцінюючи їх, запропонувати шляхи вирішення, застосовуючи аналітичні методи аналізу. Запропоноване завдання сприяло вдосконаленню вмінь визначати тему дослідження з попередньою постановкою проблеми, критично оцінювати проблемні ситуації, прогнозуючи ймовірні наслідки, застосовувати методи аналізу та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів розвитку ситуації.

Отже, проведення занять з навчальної дисципліни «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності» було посилено вправами та ігровим моделюванням, в основу яких було покладено усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання; набуття знань і формування вмінь здійснювати діалогову комунікацію, здатності оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури; розвивати аналітичні та комунікативні навички критично оцінювання проблемні ситуації, прогнозуючи ймовірні наслідки.

З метою реалізації завдань формувального етапу експерименту для студентів магістратури освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» було розроблено спецкурс «Ліцензування та атестація

освітнього закладу». Спецкурс розрахований на 120 годин (4 кредити), з яких 8 годин відводилося на лекційні заняття, 22 години – на практичні заняття, 90 годин – на самостійну роботу студентів магістратури, з них 20 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань (див. Додаток Д). Спецкурс мав за мету створення умов для практичного оволодіння студентами особливостями експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, науково-теоретичними засадами ліцензування та атестації закладів освіти, формуванні компетентностей майбутніх працівників з питань оцінювання діяльності закладів освіти, ознайомлення з процедурою ліцензування та атестації загальноосвітнього закладу.

Основними завданнями спецкурсу виступили: ознайомлення студентів з основними поняттями та категоріями ліцензування, атестація, контролю, діагностики, оцінювання якості освіти; розкриття вимоги до підготовки та проведення ліцензування, атестації загальноосвітніх закладів; формування вмінь аналізувати діяльність загальноосвітнього закладу, оформлювати документи відповідно до вимог атестаційних та ліцензійних справ; формування вмінь писати експертний висновок за результатами перевірки, здійснювати оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу за різними напрямками, що є важливим складником підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

У процесі реалізації педагогічної умови «інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі» на когнітивно-збагачувальному етапі було проведено лекцію «Нормативна база процедур ліцензування та атестації закладів освіти», «Ліцензування загальноосвітнього закладу», «Атестація загальноосвітнього закладу» присвячену розгляду законодавчій базі щодо ліцензування та атестації освітніх закладів, поняттю «ліцензування», процедурі підготовки та формуванню ліцензійної справи, умови переоформлення ліцензії та підстави для її анулювання.

Закріплення набутих знань здійснювалося під час проведення семінару «Нормативне забезпечення процедур державного контролю за діяльністю освітніх закладів», метою якого було з'ясувати специфіку процедури державного контролю. Під час семінару обговорювалися функції експертів, керівників як експертів, визначалася його роль під час державного контролю.

У такий спосіб майбутні менеджери освіти набували знань щодо теоретичних засад експертно-аналітичної діяльності та форм її організації в загальноосвітньому закладі, методів і процедур здійснення аналізу, алгоритму підготовки експертного висновку.

На практико-дієвому етапі майбутніх менеджерів освіти було проведено низку практичних занять з тем: «Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам» – 6 годин, «Аналіз програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу» – 4 години, «Написання експертного висновку за результатами перевірки» – 4 години, «Атестація загальноосвітнього закладу» – 4 години, «Оцінювання роботи педагогічних працівників загальноосвітнього закладу» – 2 години.

Практичне заняття у формі тренінгу «Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам» було розпочато традиційно зі знайомства, правил проведення тренінгу й очікувань від нього. Вправа «Листочки сподівань» була спрямована на з'ясування очікувань, що майбутній менеджер освіти хотів би отримати знання і вміння для використання на керівній посаді. Учасники заповнювали дві колонки із заголовками: знання / уміння, після чого кожен зачитував і самостійно прикріплював у відповідну колонку на підготовлений тренером плакат із зображенням дерева.

Метою тренінгового заняття було формування вмінь оформлювати документи відповідно до ліцензійних вимог, формування вмінь писати експертний висновок за результатами перевірки, здійснювати оцінювання діяльності навчального закладу за різними напрямками, розвиток аналітичних, прогностичних, комунікативних якостей майбутніх менеджерів освіти.



Хід проведення тренінгу «Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам» стисло представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

**Хід проведення тренінгу «Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам»**

№ з/п	Види роботи	Орієнтована тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
1.1.	Знайомство	5	Стільці
1.2.	Вправа «Правила тренінгу»	5	Фліп-чарт, плакат з правилами роботи
1.3.	Очікування. Вправа «Листочки сподівань»	5-10	Аркуші паперу, плакат із зображенням дерева
1.4.	Інформаційне повідомлення «Перелік документів, що підтверджують відповідність закладу освіти вимогам щодо провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти»	10-15	Міні-презентація, мультимедійний проектор
1.5.	Мозковий штурм: «Технологічні вимоги до ліцензування освітнього закладу»	10-15	Аркуші паперу, ручки
1.5.	Презентування результатів роботи в парах: «До навчально-методичного/ матеріально-технічного/ інформаційного/ кадрового забезпечення освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти встановлюються такі технологічні вимоги»	20-30	Фліп-чарт, маркери
1.6.	Ділова гра «Ліцензуємо заклад»	60-80	Робота з документами, заповнення таблиць
1.7.	Вправа «Я – експерт»	40-50	Перевірка ліцензійної справи іншої групи
1.8.	Вправа «Рейтинг»	20	Липкі кольорові папірці, ручки, плакат
1.9.	Вправа «Я вважаю та рекомендую....»	20	Аркуші паперу

У ході інформаційного повідомлення майбутнім менеджерам освіти було запропоновано перелік документів, що підтверджують відповідність закладу освіти вимогам щодо провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, а саме: установчі документи юридичної особи, документи, що засвідчують право власності чи користування основними засобами для здійснення освітнього процесу на термін, необхідний для завершення повного циклу освітньої діяльності; документи про відповідність приміщень та матеріально-технічної бази санітарним нормам, вимогам правил пожежної безпеки, нормам з охорони праці; відомості про кількісні та якісні показники кадрового і матеріально-технічного забезпечення освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, необхідного для виконання державного стандарту освіти відповідного рівня; відомості про навчально-методичне та інформаційне забезпечення освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, необхідне для виконання державного стандарту освіти відповідного рівня; документи, що засвідчують рівень освіти і кваліфікації керівника закладу освіти (документ про вищу освіту).

Інформаційне повідомлення супроводжувалося слайдами, на яких було подано зразки документів. Після презентації майбутні менеджери освіти розподілилися парами і продовжили роботу в Інтернеті з нормативами ліцензування «Технологічні вимоги до ліцензування освітнього закладу», після чого було презентовано результати роботи. Наприклад, вимоги до матеріально-технічного забезпечення було запропоновано майбутніми менеджерами освіти: «Загальноосвітній заклад має бути забезпечений: а) площами та приміщеннями (класними кімнатами у достатній кількості для здійснення освітнього процесу; кімнатою для керівника освітнього закладу та педагогічних працівників; приміщеннями для рекреації (для початкової школи) та гардеробом; приміщеннями для спеціалістів (технічного персоналу) за наявності в освітньому закладі 30 і більше учнів; навчальними кабінетами (лабораторіями) з вивчення окремих дисциплін – не менше 2; кабінетами за профілем навчання (спеціалізацією) для спеціалізованих шкіл

(шкіл-інтернатів), ліцеїв, гімназій, колегіумів (кабінети можуть бути об'єднаними для споріднених предметів, допускається оренда необхідних приміщень для проведення занять із фізичної культури та профільного навчання); класами (майстернями) для трудового навчання (технологій) відповідно до робочого навчального плану; спальними приміщеннями в школах-інтернатах, інших освітніх закладах – за наявності учнів 6-річного віку; універсальним залом (для фізкультури, хореографії тощо) з інвентарною кімнатою або мати угоду про оренду відповідного приміщення на поточний навчальний рік; бібліотекою; окремим приміщенням для медичного працівника за наявності в навчальному закладі 30 і більше учнів; приміщенням для збереження інвентарю, інших матеріальних цінностей; окремою шафою – для освітніх закладів з чисельністю до 30 учнів; окремими туалетами для дівчаток і хлопчиків за наявності в освітньому закладі більше 10 учнів одної статі; спортивним майданчиком для проведення занять із фізичної культури; їдальнею». Іншою парою було презентовано: «Загальноосвітній заклад має бути забезпечений меблями: столами, стільцями (партами) для кожного учня у класних кімнатах, навчальних кабінетах, лабораторіях; столами і стільцями для обладнання кожного робочого місця педагогічного працівника в класних кімнатах, навчальних кабінетах, лабораторіях; спеціальними учнівськими лабораторними столами для кабінетів фізики, хімії, біології; шафами – одна в кожному навчальному кабінеті, навчальній лабораторії. Обладнанням: класними дошками для кожної класної кімнати, навчального кабінету; лабораторним обладнанням, приладами, хімічними реактивами тощо для забезпечення виконання практичних, лабораторних і дослідних робіт згідно з робочим навчальним планом та навчальними програмами; верстатами (металообробний – 1, деревообробний – 1 на кожні 15 учнів) для майстерні з трудового навчання (технологій), швейними машинами, прасками (1 шт. на кожні 5 учнів) для кабінетів обслуговувальної праці, якщо вивчення зазначеного предмета передбачено робочим планом, іншим приладдям та засобами відповідно до

навчальних програм; навчальними комп'ютерними комплексами (конфігурація 1+10) з легалізованим програмним забезпеченням – 1 комплекс на освітній заклад; іншими верстатами, механізмами, обладнанням згідно з обраним профілем навчальної діяльності (одна одиниця обладнання, механізму, пристрою на 10 учнів). Майно освітнього закладу має бути у його власності, в оперативному управлінні чи у користуванні на правах оренди із відображенням майнових відносин у даних бухгалтерського обліку, якщо термін дії договору оренди майна (майнового найму) має бути не меншим, ніж термін дії ліцензії, про який заявив освітній заклад. Водночас слід констатувати, що інформацію було узагальнено і зроблено пам'ятки, де чітко було виокремлено пункти, що необхідно враховувати. Підсумком мозкового штурму була презентація пам'яток вимоги (навчально-методичного / матеріально-технічного / інформаційного / кадрового забезпечення) до ліцензування освітнього закладу.

Наступним кроком тренінгового заняття було проведення ділової гри «Ліцензуємо заклад». Мета – закріплення теоретичних знань застосування технологічних вимог до підготовки та проведення ліцензування, формування вмінь оформлювати документи відповідно до вимог ліцензійних справ; формування вмінь писати експертний висновок за результатами перевірки. При реалізації ділової гри учасники були ознайомлені з міні-кейсом, де було вихідна інформація про освітній заклад, яку вони мали використовувати при заповненні документів для ліцензування. Опишемо хід ділової гри.

Група студентів магістратури методом жеребкування була розподілена на чотири підгрупи, кожна з яких отримала папку з документами, таблиці до ліцензування, інструктивно-методичні вказівки для учасників ділової гри, де було чітко надано інструкцію до виконання завдань, які повинні були виконувати майбутні менеджери освіти під час проведення ділової гри.

Учасникам ділової гри було запропоновано таку інформацію: «Ви плануєте проліцензувати освітній заклад з поглибленим вивченням англійської мови на 400-500 осіб. Визначте тип освітнього закладу, ступінь і

форму власності. Розрахуйте орієнтовну кількість класів, учнів у класі, необхідну площу освітнього закладу, кількість кабінетів, матеріально-технічну та навчально-методичну базу, кількість підручників, посібників, фахової літератури. Відповідність кадрового забезпечення, освітній і кваліфікаційний рівень педагогів, методичні комісії за фахом. Оформіть документи (заповніть таблиці) на отримання ліцензії на освітню діяльність. Зауважимо, що для оформлення документів, майбутнім менеджерам освіти було запропоновано варіанти заповнених таблиць про якісний склад педагогічних працівників, вони повинні були обрати ту, яка їм необхідно відповідно до обраного типу, ступеня освітнього закладу та кількості класів. Залежно від цього заповнювали загальну інформацію, наприклад, про кадрове забезпечення освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, де повинні були зазначити усього педагогічних працівників, зокрема мають відповідну освіту, працюють у закладі освіти за сумісництвом. Кожну позицію заповнювали кількістю необхідною в особах, фактичною і відсоток потреби. Після заповнення таблиць, кожна підгрупа складала усі документи до теки і передавала її на перевірку іншій підгрупі.

Наступна справа «Я – експерт» передбачала перевірку майбутніми менеджерами освіти ліцензійної справи іншої групи, де вони готують аналітичну записку з результатами та зауваженнями до поданої на ліцензування папки. Зауважимо, що експерти обов'язково перевіряли також заповнену інформацію про якісний склад педагогічних працівників, зазначаючи усі негативні моменти, коли підвищення кваліфікації або здобута кваліфікація у вищій не відповідає дисципліні, яку запланували вчителі.

Під час виконання справи «Рейтинг», кожна підгрупа презентувала результати перевірки, написані аналітичні записки та оголошували набрані бали за виконану роботу. Водночас зазначимо, що незавжди інша група погоджувалася з результатами перевірки їхньої ліцензійної справи, але домінували переконливі аргументи експертів. Арбітром у їхній дискусії виступав викладач. Підсумовуючи результати перевірки, за результатами

отриманих балів, було створено рейтинг. Запропонована вправа сприяла умінню відстоювати майбутніми менеджерами освіти власні позиції, переконувати інших, не принижуючи думки інших, здатності оприлюднювати результати експертизи та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури, здатності критично оцінювати й оформлювати аналітичні звіти, що зумовило розвиток аналітичних, комунікативних та прогностичних якостей.

Вправа «Я вважаю та рекомендую...» була спрямована на рефлексію, де майбутні менеджери освіти повинні були проаналізувати, що їм сьогодні вдалося під час тренінгу дуже легко, що викликало додаткові зусилля та анонімно зазначали, над чим їм необхідно буде попрацювати самостійно. Також констатували, чи виправдилися їхні очікування та на що треба більше приділяти уваги під час проведення тренінгу.

Отже, запропонований тренінг «Аналіз програми відповідності освітнього закладу ліцензійним умовам» сприяв розвитку в майбутніх менеджерів освіти умінь застосовувати знання на практиці, зокрема оформлювати документи відповідно до ліцензійних вимог, формування вміннь писати аналітичні довідки за результатами перевірки.

Наступним практичним заняттям було ігрове моделювання «Аналіз програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу».

Мета гри: формування позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності, розвиток умінь застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу.

Хід гри:

Студенти розподілилися заздалегідь на 4 команди. Для проведення практичного заняття кожна команда обирала за власним вибором один із напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, до якого вони плануватимуть експертне оцінювання, готуючи відповідний інструментарій. Було надано перевагу таким проблемам: «Критерії оцінки ефективності

діяльності класного керівника», «Оцінювання рівнів готовності педагогів до інноваційної діяльності», «Моніторинг навчальних досягнень учнів», «Ефективність роботи методичних об'єднань».

Розпочато практичне заняття було із вправи, де майбутнім менеджерам освіти було запропоновано за 2-3 хвилини продукувати щонайбільше варіантів відповіді на запитання: «Чому ефективно здійснювати експертно-аналітичну діяльність у загальноосвітньому закладі в сучасних умовах вкрай необхідно?». Запропонована вправа сприяла усвідомленню майбутніми менеджерами освіти значущості експертно-аналітичної діяльності, що зумовлює позитивну мотивацію на її здійснення. Підсумувавши відповіді майбутніх менеджерів освіти, викладач презентував інформаційне повідомлення про сучасні напрями перевірки діяльності загальноосвітнього закладу. Було акцентовано саме на систематичній перевірці, моніторингу, аналізі, самоаналізі діяльності загальноосвітнього закладу його адміністрацією.

Кожна група презентувала заплановане експертне оцінювання, зазначаючи мету, об'єкт, предмет, завдання, інструментарій. Наприклад, інструментарієм до експертного оцінювання рівнів готовності педагогів до інноваційної діяльності було запропоновано: Картка педагогічної оцінки (самооцінки) здатності педагогів до інноваційної діяльності (О. Моторнюк), анкета «Визначення рівня готовності членів педагогічних колективів до інноваційної діяльності (Г. Возняк, Н. Мельнікова), технологія оцінювання рівня готовності вчителя до інноваційної діяльності (Г. Возняк, Н. Мельнікова), діагностична карта оцінки рівнів готовності педагогів до інноваційної діяльності, показники оцінки готовності вчителя до інноваційної діяльності (О. Козлова), карта вивчення та оцінки рівня інноваційної культури педагогічного працівника (Є. Макагон), карта експертизи та оцінки вмій творчої та дослідно-пошукової діяльності (Є. Макагон), карта експертизи та оцінки професійної готовності вчителів до експериментальної роботи (Є. Макагон), Діагностична карта оцінки

ефективності впровадження нових і передових технологій навчання (Т. Орлова) та інші методики дослідження інноваційної діяльності педагога, анкети для керівника, вчителя тощо.

Отже, запропоноване практичне заняття сприяло узагальненню та систематизації знань щодо методик оцінювання діяльності начального закладу, формуванні вмінь розробляти експертне оцінювання та застосовувати відповідні методик, створенню банку методик.

Практичне заняття «Написання експертного висновку за результатами перевірки» передбачало колективне обговорення експертних висновків, підготовлених майбутніми менеджерами освіти заздалегідь, відповідно до запропонованих даних та самоаналізу. Воно містило три етапи.

Розпочато практичне заняття було з організаційної настанови, оголошення теми, мети, правил співпраці й обговорення результатів роботи, акцентовано увагу на техніках діалогової комунікації: аргументовано висловлювати свою позицію, не перебивати промовця, дослуховувати кожного до кінця, адже людину відрізняє не лише вміння говорити, а й слухати, не переходити на особистості тощо.

Перший етап, умовно названий «Оприлюднення експертного висновку», включав оголошення результатів перевірки на основі зіставлення інформаційних повідомлень, ідей, думок, припущень, рекомендацій.

Другий – «Синтез думок» – передбачав індивідуальні виступи учасників, де вони могли не погодитись із висновком, навести аргумент, апелювати до висловленого доповідачем (наприклад, організувати роботу з обдарованими було редаговано на посилити / оптимізувати / удосконалити, апелюючи тим, що щорічно учні загальноосвітнього закладу є переможцями олімпіад різного рівнів, МАН тощо...що саме організувати засвідчує відсутність цілеспрямованої роботи в закладі..). Далі відбувався обмін думками, де кожна думка аналізувалась, аргументи «за» і «проти» уважно розглядалися. Час від часу ведучий ставив запитання типу «Чому Ви так думаєте?», «Якщо я Вас правильно зрозуміла, то...?», «Поясніть свою



думку». Дехто зі студентів більш детально проаналізував діяльність і представив результати роботи закладу. Після обговорення було ідентифіковано проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі та спільно надано рекомендації, прогнозовані можливі наслідки за умови бездіяльності керівництва загальноосвітнього закладу.

Третій етап – «Рекомендації та прогнозування» – мав на меті консолідацію учасників дискусії завдяки виробленню єдиних (компромісних) рекомендацій, рефлексію заняття. Ставилися такі запитання: «Що вдалося набути Вам у ході спільного аналізу експертного висновку?», «Чи було Вам комфортно в ході дискусії?», «Що заважало в роботі?», «Що допомагало?».

Отже, проведене практичне заняття «Написання експертного висновку за результатами перевірки» сприяло формуванню та вдосконаленню знань алгоритму підготовки експертного висновку, розвитку вмінь і навичок критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки, оформлювати експертні висновки, формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та розвитку перспективних програм, ідентифікуючі проблемні ситуації в освітньому закладі, що зумовлює усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання

Наступним кроком реалізації мети моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах на практико-дієвому етапі було практичне заняття, проведене у формі дискусії з теми: «Атестація загальноосвітнього закладу».

Проведення дискусії потребувало попередньої підготовки студентів магістратури, а саме майбутні менеджери освіти готували міні-презентацію з теми особливості формування атестаційної справи, опрацьовували нормативно-правову базу (наказ МОН України «Про затвердження Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» № 67 від 30.01.2015 [13]).

Під час дискусії було обговорено законодавчу базу, напрями, за якими

атестаційна комісія здійснює атестаційну експертизу діяльності загальноосвітнього закладу, визначено, що державна атестація є основною формою державного контролю за діяльністю загальноосвітніх закладів незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності. Майбутніми менеджерами освіти було презентовано головні завдання державної атестації загальноосвітніх закладів, а саме: визначення відповідності загальноосвітнього закладу державним стандартам певного освітнього рівня, дотримання ним вимог цих державних стандартів та забезпечення надання якісної освіти; надання організаційно-методичної допомоги освітнім закладам, що атестуються. Акцентовано також на термінах проведення державної атестації загальноосвітніх закладів. Проводиться один раз на десять років, водночас у випадку створення нового освітнього закладу, перепрофілювання (зміни типу) або реорганізації освітнього закладу перша державна атестація загальноосвітнього закладу проводиться не раніше, ніж через один календарний рік, але не пізніше двох календарних років з дати державної реєстрації статуту (змін до статуту) загальноосвітнього закладу в порядку, визначеному законодавством. Також було обговорено специфіку створення комісії, їх кількість та можливий склад, строк перебування та програми перевірки.

Окремим питанням було розглянуто результати державної атестації загальноосвітніх закладів, оскільки для загальноосвітнього закладу, визнаного неатестованим, орган, який здійснює державну атестацію, визначає дату проведення повторної державної атестації (не раніше, ніж через один календарний рік, але не пізніше двох календарних років). При повторній державній атестації атестаційна експертиза проводиться атестаційною комісією у новому складі. Майбутнім менеджерам освіти було запропоновано мозковий штурм «Причини та чинники, що можуть призвести до того, щоб загальноосвітній заклад було неатестовано». На дошці було запропоновано скриньку, де кожний студент магістратури повинен був на стикері запропонувати можливу причину та обов'язково визначити чинники,

що вплинули. Слід зазначити, що запропонована вправа викликала особливий інтерес, майбутні менеджери освіти визначали по кілька причин, наприклад, домінували такі: причина низької якості знань учнів, результатів зовнішнього та внутрішнього моніторингу результатів навчальних досягнень учнів протилежні, незадовільний стан усунення порушень вимог законодавства і недоліків у роботі, виявлених під час попередніх заходів контролю, відсутність створених умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі дітей-інвалідів тощо. Студентами було визначено як зовнішні, так і внутрішні чинники, що це зумовили.

Таким чином, проведена дискусія «Атестація загальноосвітнього закладу» з елементами мозкового штурму сприяла узагальненню і систематизації знань щодо особливостей експертно-аналітичної діяльності та форм її організації в загальноосвітньому закладі, формуванню умінь здійснювати діалогову комунікацію, формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і розвитку перспективних програм; розвиваючи комунікативність, асертивність, критичність, узагальнення тощо.

Семінар-практикум «Оцінювання роботи педагогічних працівників» був спрямований на обговорення актуальної теми, що вимагала всебічного аналізу.

Мета: узагальнення і систематизація знань щодо оцінювання роботи педагогічних працівників у загальноосвітньому закладі; формування вмінь аналізувати сучасний стан, визначати проблеми, формулювати перспективи, удосконалення навичок критичності, асертивності та комунікативної взаємодії.

Форма проведення: синтез думок.

Процедура виконання. Вступне слово (10 хв.). За цей час викладач повідомляв майбутнім менеджерам освіти правила, чітко формулював проблему, а саме: «Оцінювання роботи педагогічних працівників». Головним результатом роботи педагогічних працівників завжди є якість освітнього процесу, тому особливу вагу було приділено типам (повний, комплексний,

аспектний, которкий) і видам (дидактичний, психологічний, виховний, методичний, організаційний) аналізу уроку. Окремим питанням було воекремлено самоаналізу уроку. Майбутніми менеджерами освіти було також запропоновано показники якісного аналізу уроку та аналіз проведеного уроку представником адміністрації, вчителями.

Отже, запропоноване практичне заняття сприяло озброєнню майбутніх менеджерів освіти методичними рекомендаціями та відповідними схемами аналізу уроків.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутні менеджери освіти виконували індивідуальні творчі завдання, писали експертний висновок за результатами перевірки діяльності загальноосвітнього закладу. Було надано можливість ознайомитись із самоаналізом освітнього закладу, стислу характеристику якого надано в інформаційній довідці. Наприклад, «Загальноосвітній заклад створено у 1974 році. Динімака кількісного складу учнів: 2012 рік – 1120 осіб, 2013 рік – 1165 осіб, 2014 році – 1234 особи. Площа освітнього закладу 8,7024 метрів квадратних, 16 кабінетів початкових класів, 1 кабінет хімії, біології, музики, фізики, 4 кабінети математики, 3 – історії, 3 – української мови та літератури, 2 – російської мови, 2 – географії, 2 – комп'ютерні класи, 1 – обслуговуюча праці, 1 – захист Вітчизни. Наявні 2 спортивні зали, 1 – актовий. Площа садової ділянки – 1540 метрів квадратних. У бібліотеці наявні 32145 тис. підручників, художньої літератури – 6235, науково-пізнавальна – 834, довідкова – 454, методична – 234.

Освітній рівень педагогів: вища освіта – 65 осіб (97%), середньо-спеціальна освіта – 3 особи (3%). Кваліфікаційний рівень педагогів: вища категорія – 40 осіб (67%), перша – 10 особи (16,5%), друга категорія – 6 осіб (10%), спеціаліст – 4 особи (6,5%). Віковий склад учителів: до 30 років – 3 особи (5%), 31-40 – 11 учителів (18%), 41-50 років – 17 осіб (28%), 51-54 – 6 учителів (10%), 56-60 років – 12 осіб (20%), понад 60 років – 11 учителів (18%). Розподіл за стажем: до трьох років 5 осіб (2%), від 3 до 10 років – 8 осіб (13%), від 10 до 20 років – 12 осіб (20%), 20 років і більше – 39 осіб

(65%). В освітньому закладі працює 8 методичних комісій за фахом: природничих дисциплін, суспільних, математичних, початкових класів, слов'янської філології, іноземної філології, фізичної культури і спорту, вчителів мистецтв.

Про ефективність роботи освітнього закладу свідчать результати державної підсумкової атестації за 2013-2014 н. р.: 134 учні 9–х класів і 81 учень 11-х класів отримали документи про відповідну освіту. Три учні 11 кл. нагороджені золотою медаллю, 2 особи нагороджені срібною медаллю, 19 учнів 9–х класів отримали свідоцтво з відзнакою. Із 134 учнів 9–х класів, які склали державну підсумкову атестацію з української мови 38% показали високий рівень, 50% достатній рівень; 12 % середній рівень; з англійської мови 46 % високий рівень, 47% достатній рівень, 7% середній рівень; з математики 33% високий рівень, 60% достатній рівень, 7% середній рівень. Середній бал 9.

Із 81 випускника 11–х класів, які склали ДПА з української мови, показали високий рівень навчальних досягнень 50,5%, достатній 39,5%, середній 10%; із 44 учнів, які склали ДПА з історії України, високий рівень – 9%, достатній рівень – 55%; середній рівень – 36% із 66 учнів, які склали ДПА з англійської мови, високий рівень – 51,5% достатній – 44%, 3% – середній рівень, 1,5 % – початковий рівень; із 38 учнів, які склали ДПА з математики, високий рівень – 47%, достатній рівень – 45%, середній рівень – 8%.

Випускників 11-х класів підтвердили високу і достатню підготовку до ЗНО з української мови, 69% – з математики – з історії України, з англійської мови – 68,12 %. Аналіз результатів ДПА в порівнянні з результатами за рік у паралелях 9,11 класів свідчить, що учні та вчителі провели значну роботу з повторення та систематизації матеріалу і це дало змогу досягти більш вагомих результатів. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється згідно з Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів, затвердженими МОН України та новими Державними стандартами.

Травматизм 2012 рік – 2 особи, 2013 рік – 1 особа, 2014 році – жодної особи».

Протягом 2012 року в школі проходив I етап Всеукраїнських учнівських олімпіад з основних навчальних дисциплін, у якому взяли участь 197 школярів. За підсумками II етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад в 2012-2013 н.р. переможцями стали: учень 11 класу (III місце з біології), учень 11 класу (III місце із фізичної культури). За підсумками II (районного) етапу Міжнародного конкурсу з української мови учениця 10 класу посіла I місце (2012 рік). Школяри освітнього закладу є активними учасниками спортивних змагань, конкурсів, художньої самодіяльності. 30% учнів за три останні роки стали призерами творчих і спортивних конкурсів.

У районних олімпіадах у 2012-2013 н.р. взяли участь 5 учнів із 6 навчальних предметів, зайняли 1 місце з німецької мови, а за середнім балом 3 місце серед шкіл I-II ступенів. У 2013-2014 н. р. взяли участь 6 учнів з 8 навчальних предметів. Учні школи за ці роки брали участь у конкурсах «Юна зірка», «Перло багатоцінне», «Новорічна виставка», виставці фоторобіт «Моя Україна», конкурсі ілюстрацій до творів Т. Шевченка, конкурсі «Війна очима дітей», «Різдвяний вінок», «Орлятко», «Кенгуру», «Колосок». Досягнення: I обласне місце у конкурсі виховних методичних моделей; II місце у конкурсі «Перло багатоцінне»; I місце у «Сімейних перегонах»; призове місце у конкурсі «Стилізована ялинка»; III місце у конкурсі учнівських самоврядувань».

Підсумовуючи зазначимо, що написаний експертний висновок з відповідними рекомендаціями було обговорено на практичному занятті, оскільки була можливість самостійно аналізувати будь-який заклад, дехто з майбутніх менеджерів освіти обрав для експертизи саме базу проходження управлінської практики, використовуючи їх результати.

Завдяки штучно створеним ситуаціям при підготовці до експертно-аналітичної діяльності найбільш ефективними виявилися такі види ситуацій: стандартна ситуація (типова, часто повторювана за одних і тих самих

обставин, має одні й ті самі джерела, може мати як позитивний, так і негативний характер); критична ситуація (нетипова для освітнього закладу або колективу; здебільшого настає несподівано, порушує первинні розрахунки часу, плани, може нанести моральні та економічні збитки, вимагає швидкого й радикального вирішення).

Аналіз конкретних ситуацій (АКС) під час підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності дозволяв використовувати його як при викладанні теоретичного матеріалу, так і під час практичних занять.

Матеріал, який використовувався під час планування і проведення АКС, розподіляли на кілька груп: ситуація-оцінка (пропонується і ситуація, і прийняте рішення, його необхідно оцінити), ситуація-вправа (пропонується проблема, але її треба вирішити самостійно), ситуація-проблема (пропонується випадок із практики, необхідно чітко сформулювати проблему, дослідити і запропонувати її вирішення). Ситуація-інцидент (вимагається оптимальне вирішення конфліктної ситуації, коли є різні погляди щодо цього питання, проблеми). Зауважимо, що зміст ситуації був одночасно типовим і характерним для сучасних освітніх закладів, опис її був реальним, цікавим, суперечливим, мав проблему, подавали у міні-кейсах (інформаційно-довідкові та інструктивно-методичні матеріали для студентів).

Для набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду експертно-аналітичної діяльності в професійних ситуаціях було обрано спеціальні форми навчальних занять: інтерактивний семінар (форма закріплення і поглиблення знань, за якою майбутні менеджери освіти заздалегідь готують інформацію з певних тем та презентують її з використанням прийомів і технік інтерактивного навчання), аналіз ситуацій, тренінги практичних навичок, прес-конференція, презентація, портфоліо, конференція. Інтеграція перерахованих вище форм навчання дозволяла створити єдину логічну систему, необхідну для вирішення дидактичних завдань при підготовці

майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Отже, лекційні та практичні заняття у межах навчальних дисциплін «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Освітні технології та управління навчально-виховним процесом», «Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності» та спецкурсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу», а також самостійна робота майбутніх менеджерів освіти були націлені та сприяли формуванню підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування, представлені в наступному параграфі.

### **2.3. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі на констатувальному і прикінцевому етапах**

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи, тобто в результаті реалізації методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, було здійснено контрольні зрізи, результати яких засвідчують суттєву позитивну динаміку в рівнях підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в експериментальній і контрольній групах за діагностувальними методиками, що використовувались на констатувальному етапі експерименту. Результати діагностування майбутніх менеджерів освіти на прикінцевому етапі експерименту представлено у додатках Е та Ж.

Результати контрольного зрізу сформованості рівнів підготовленості до експертно-аналітичної діяльності майбутніх менеджерів освіти за знанневим критерієм гносеологічного компонента, результати оцінки подано в табл. 2.9.



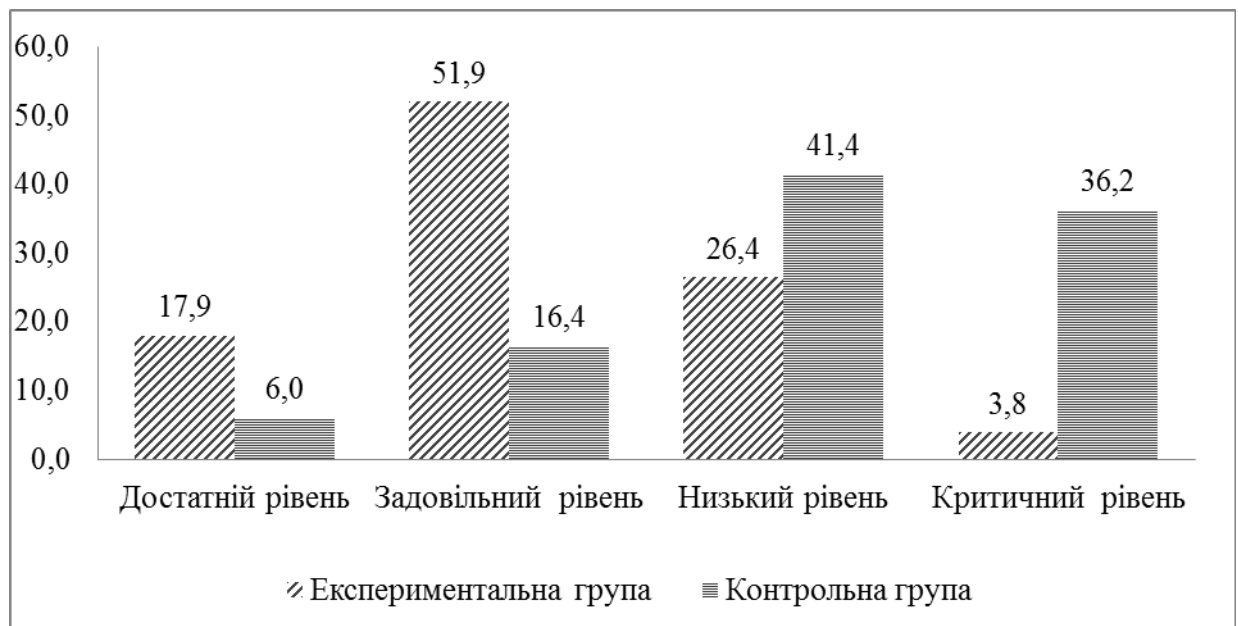
Таблиця 2.9

**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента (на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту)**

Групи	Рівні							
	Достатній		Задовільний		Низький		Критичний	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
ЕГ	4,7	<b>17,9</b>	14,1	51,9	38,7	26,4	42,5	3,8
КГ	5,2	<b>6,0</b>	13,8	16,4	37,9	41,4	43,1	36,2

Як видно з табл. 2.9, дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента у контрольній та експериментальній групах на прикінцевому етапі значно різняться, суттєва кількість респондентів в експериментальній групі досягли достатнього та задовільного рівнів підготовленості до експертно-аналітичної діяльності. Так, на критичному рівні за критерієм «знаннєвий» знаходились 3,8% магістрантів ЕГ (було 42,5%) і 36,2% КГ (було 43,1%), на низькому – 26,4% (було 38,7%) – ЕГ та 41,4% – КГ (було 37,9%), на задовільному – опинилося 51,9% респондентів ЕГ (було 14,1%) та 16,4% респондентів КГ (було 13,8%), на достатньому рівні – 17,9% (було 4,7%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 6,0% – КГ (було 5,2%).

Динаміку підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента на прикінцевому етапі експерименту подано на рис. 2.5.



**Рис. 2.5. Динаміка змін рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента**

Результати діагностування на прикінцевому етапі дослідження підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента суттєво змінилися. Покращилися дані в експериментальній групі, де майбутні менеджери освіти володіли особливостями експертно-аналітичної діяльності, формами її організації в загальноосвітньому закладі, методами та процедурами здійснення аналізу, алгоритмом підготовки експертного висновку. На критичному рівні за знаннєвим критерієм знаходились 3,8% магістрантів ЕГ та 36,2% КГ, на низькому – 26,4% (ЕГ) та 41,4% (КГ), на задовільному – 51,9% респондентів (ЕГ) та 16,4% (КГ), на достатньому рівні – 17,9% (ЕГ) майбутніх менеджерів освіти та 6,0% (КГ).

Значно змінилися і результати підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи за другим діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента. Порівняльні кількісні дані досліджуваної підготовленості представлено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

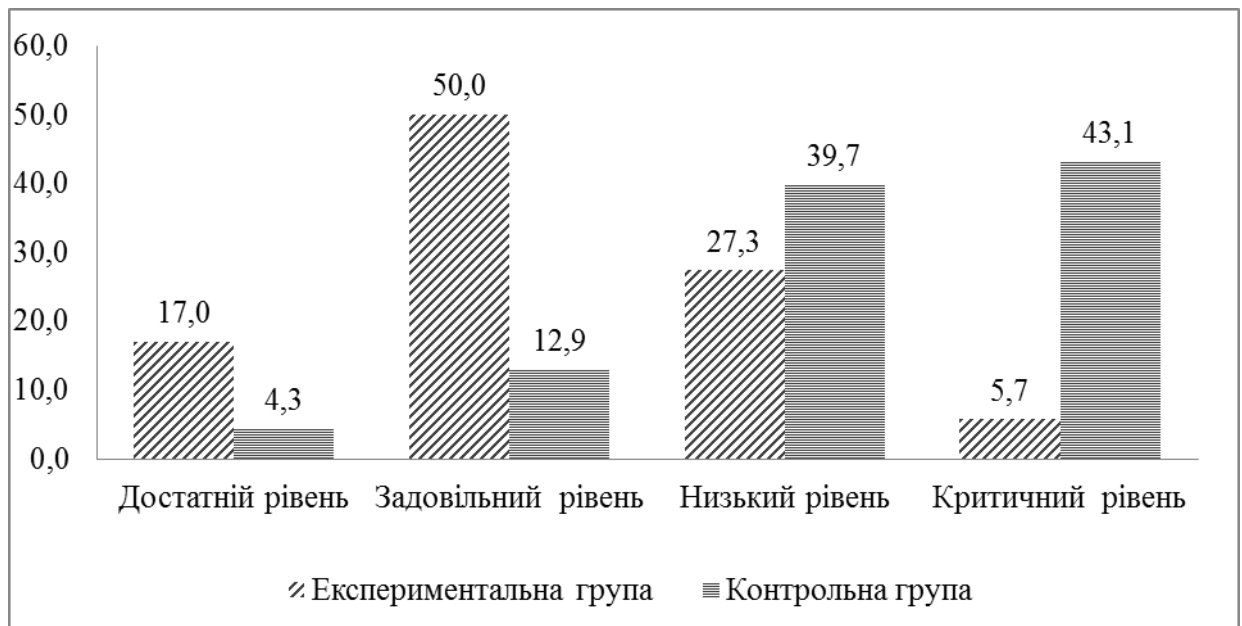
**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента (на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту)**

Групи	Рівні							
	Достатній		Задовільний		Низький		Критичний	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
ЕГ	3,8	<b>17,0</b>	13,2	50,0	37,7	27,3	45,3	5,7
КГ	4,3	<b>4,3</b>	12,1	12,9	41,4	39,7	42,2	43,1

Як свідчать дані табл. 2.10, на прикінцевому етапі експерименту критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента було діагностовано у 5,7% респондентів ЕГ (було 45,3%) і 43,1% КГ (було 42,2%); 27,3% студентів магістратури ЕГ і 39,7% КГ знаходилися на низькому рівні прояву діяльнісного критерію на прикінцевому етапі експерименту (на констатувальному було 37,7% – ЕГ і 41,4% – КГ). У 50,0% досліджуваних ЕГ (було 13,2%) та 12,9% КГ (було 12,1%) діагностовано задовільний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за досліджуваним критерієм. Після експерименту на достатньому рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності стало 17,0% студентів магістратури ЕГ (було 3,8%) і без змін 4,3% – КГ.

Для наочності результати діагностики на прикінцевому етапі підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної

діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента (рис.2.6).



**Рис. 2.6. Динаміка змін рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента**

Отримані результати на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи свідчать про істотне збільшення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента у респондентів експериментальної групи. Це свідчить про те, що майбутні менеджери освіти використовують методи аналізу, ідентифікують проблемні ситуації та планують експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, оформлюють експертні висновки, формують рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку. На прикінцевому етапі експерименту критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за критерієм «діяльнісний» було діагностовано у 5,7% респондентів ЕГ і 43,1% КГ; 27,3% студентів магістратури ЕГ і 39,7% КГ знаходилися на низькому рівні; у 50,0% досліджуваних ЕГ та 12,9% КГ діагностовано задовільний рівень підготовленості за досліджуваним

критерієм; 17,0% студентів магістратури ЕГ та 4,3% – КГ виявили достатній рівень.

Надалі було проведено діагностику рівнів сформованості досліджуваної якості за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента (див. табл. 2.11).

**Таблиця 2.11**

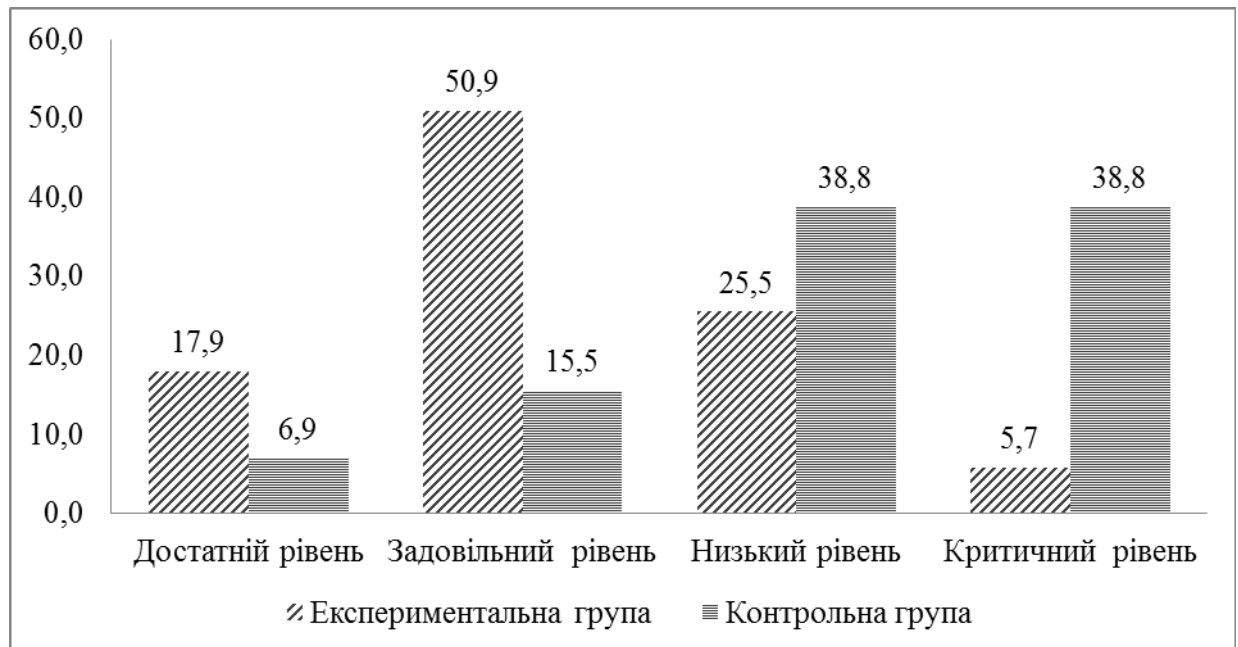
**Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента (на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту)**

Групи	Рівні							
	Достатній		Задовільний		Низький		Критичний	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
ЕГ	5,7	<b>17,9</b>	16,0	50,9	36,8	25,5	41,5	5,7
КГ	6,0	<b>6,9</b>	15,5	15,5	37,1	38,8	41,4	38,8

За даними табл. 2.11, критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента було діагностовано у 5,7% респондентів ЕГ (було 41,5%) і 38,8% КГ (було 41,4%). Після експерименту на низькому рівні знаходилися 25,5% магістрантів ЕГ (було 36,8%) та 38,8% – КГ (було 37,1%); задовільний рівень діагностовано у 50,9% респондентів ЕГ (було 16%) та без змін до і після експерименту по 15,5% респондентів КГ. Відзначався достатній рівень досліджуваної підготовленості за критерієм «мотиваційно-оцінний» у 17,9% майбутніх менеджерів освіти ЕГ (було 5,7%) та 6,9% (було 6%) – КГ.

Краще динаміку змін результатів підготовленості майбутніх

менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності на прикінцевому етапі експерименту в контрольній та експериментальній групах за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента можна побачити за допомогою діаграми (див. рис. 2.7).



**Рис. 2.7. Динаміка змін рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента**

Таким чином, результати на прикінцевому етапі експерименту значно покращились в експериментальній групі, де здійснювалася реалізація моделі та методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах відповідно до визначених педагогічних умов. За мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента було діагностовано у 5,7% респондентів ЕГ і 38,8% КГ; 25,5% ЕГ та 38,8% КГ магістрантів, знаходилися на низькому рівні прояву зазначеного критерію; задовільний рівень було діагностовано у 50,9% респондентів ЕГ та 15,5% КГ; у 17,9% майбутніх менеджерів освіти ЕГ та 6,9% – КГ відзначався достатній рівень сформованості досліджуваної підготовленості за критерієм «мотиваційно-оцінним».

Учасники експериментальної групи усвідомлювали значущість експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, ідентифікували проблемні ситуації та планували експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; доцільно застосовували методи аналізу та оформлювали експертні висновки, формулювали рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку; оприлюднювали результати експертного оцінювання та забезпечували зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури, критично оцінювали проблемні ситуації під час експертизи, прогножуючи ймовірні наслідки.

Порівнюючи отримані дані на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах, потрібно відзначити, що рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах серед респондентів експериментальної групи набагато підвищився – підготовленість до експертно-аналітичної діяльності у майбутніх менеджерів освіти була сформована значно результативніше (див. табл. 2.12).

Як свідчать дані табл. 2.12, у респондентів експериментальної групи рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності під час прикінцевого етапу експериментально-дослідної роботи значно підвищився, ніж у студентів контрольної групи, хоча і в цій групі спостерігалися незначні позитивні зміни.

Істотні зміни в експериментальній групі спостерігалися на достатньому та критичному рівнях підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності. В експериментальній групі 17,9% студентів досягли достатнього рівня, що суттєво перевищує відповідний рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в контрольній групі (6,0%). Критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності на прикінцевому етапі склав 4,7% магістрантів експериментальної групи та 39,7% – КГ.

Таблиця 2.12

**Результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності  
(на прикінцевому етапі експерименту, у %)**

Критерії	Рівні							
	Достатній		Задовільний		Низький		Критичний	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Знанєвий	17,9	6,0	51,9	16,4	26,4	41,4	3,8	36,2
Діяльнісний	17,0	4,3	50,0	12,9	27,3	39,7	5,7	43,1
Мотиваційно-оцінний	17,9	6,9	50,9	15,5	25,5	38,8	5,7	38,8
<b><i>Підготовленість до експертно-аналітичної діяльності</i></b>	<b>17,9</b>	<b>6,0</b>	<b>51,0</b>	<b>14,6</b>	<b>26,4</b>	<b>39,7</b>	<b>4,7</b>	<b>39,7</b>

З табл. 2.12 видно, за якими критеріями відбувалася діагностика підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в експериментальній і контрольних групах. Найбільша кількість магістрантів в експериментальній групі досягли достатнього рівня за такими критеріями: знанєвий – 17,9% у ЕГ та 6,0% у КГ; діяльнісний – 17,0%, в ЕГ, 4,3%, у КГ; мотиваційно-оцінний – 17,9% в ЕГ, у контрольній – 6,9%.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах спостерігався у респондентів за такими критеріями: знанєвий – 51,9% в експериментальній групі, у контрольній групі – 16,4%; діяльнісний – 50,0%, в експериментальній групі і в 12,9% у контрольній; мотиваційно-оцінний – 50,9% в експериментальній групі і в 15,5% – у контрольній.

Низький рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах було



діагностовано у респондентів за знаннєвим критерієм: в експериментальній групі 26,4%, в контрольній також 41,4%; діяльнісним – 27,3% в експериментальній і 39,7% у контрольній; мотиваційно-оцінним – 25,5% в експериментальній та 38,8% у контрольній.

Критичний рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах на прикінцевому етапі в експериментальній групі був діагностований в найменшій кількості магістрантів, так за критеріями: «знаннєвий» – 3,8%; «діяльнісний» – 5,7% та «мотиваційно-оцінний» – 5,7% респондентів.

Таким чином, запроваджена методика сприяла підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, про що свідчать діагностичні дані в експериментальній і контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Порівняльна характеристика рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах (у%)**

Рівні сформованості Групи респондентів	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень	Критичний рівень
ЕГ на констатувальному етапі	4,7	14,2	37,7	43,4
ЕГ на прикінцевому етапі	17,9	51,0	26,4	4,7
КГ на констатувальному етапі	5,2	13,8	38,8	42,2
КГ на прикінцевому етапі	6,0	14,6	39,7	39,7

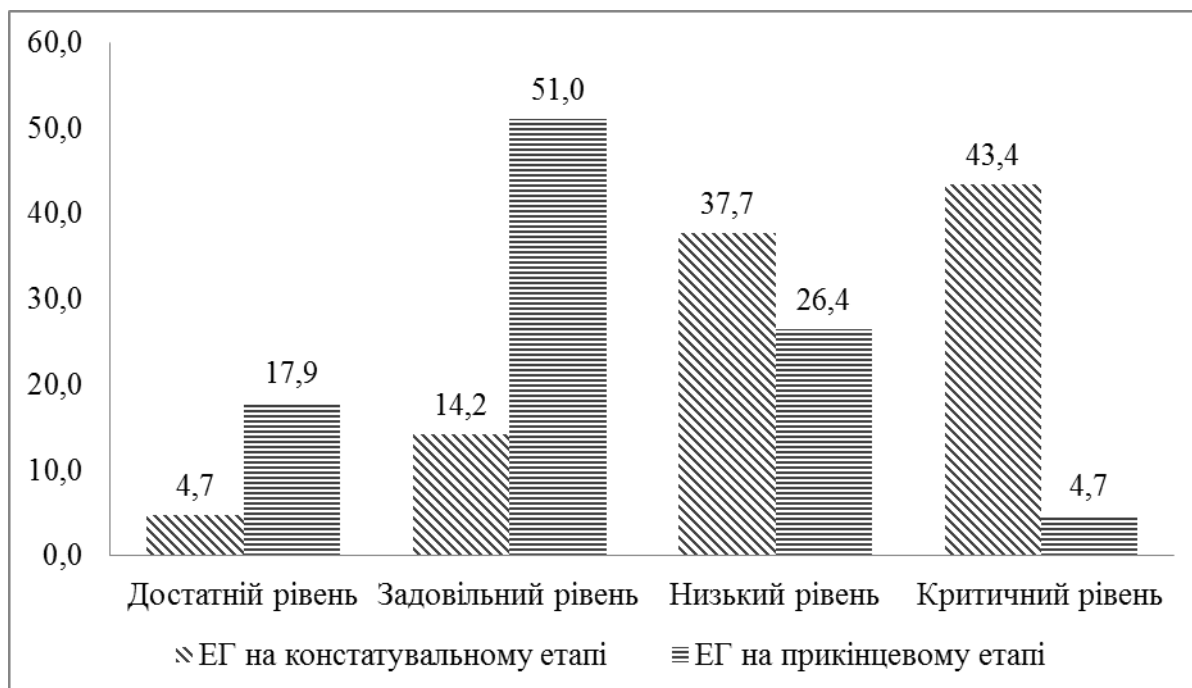
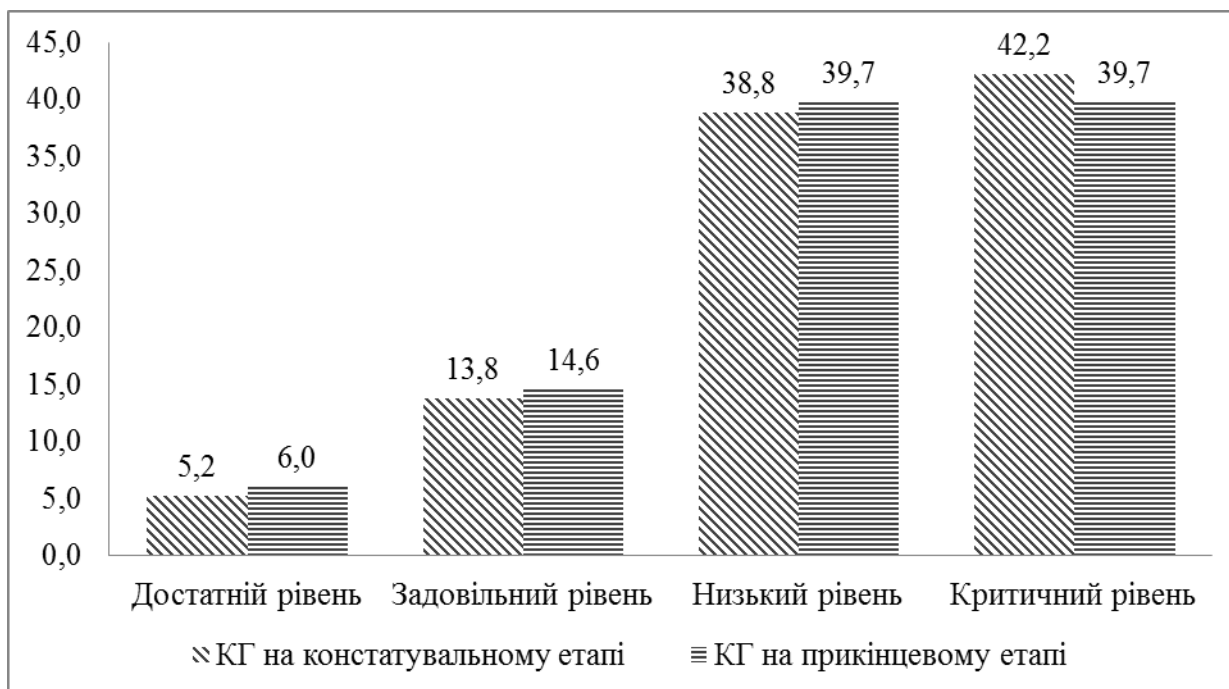
Після завершення експериментально-дослідної роботи отримано такі дані: кількість магістрантів із підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах на достатньому рівні в ЕГ – зросла з 4,7% до 17,9%, тобто на 13,2%; у майбутніх менеджерів освіти КГ – з 5,2% до

6,0%, що становить лише 0,8%; кількість майбутніх менеджерів освіти із підготовленістю до експертно-аналітичної діяльності на задовільному рівні в ЕГ – збільшилася з 14,2% до 51,0%, тобто на 36,8%; у магістрантів КГ – з 13,8% до 14,6%, а саме збільшилась лише на 0,8%; на низькому рівні кількість магістрантів із досліджуваної підготовленості в ЕГ – зменшилась з 37,7% до 26,4%, тобто на 11,3%; у респондентів КГ – з 38,8% до 39,7%, а саме збільшилася на 0,9%; кількість респондентів ЕГ – із підготовленості до експертно-аналітичної діяльності на критичному рівні зменшилася з 43,4% до 4,7% (на 38,7%), тоді як у респондентів КГ – з 42,2% до 39,7% (лише на 2,5%).

Для наочності дані прикінцевого етапу експерименту було подано в діаграмі на рис. 2.8., що були порівняні з результатами діагностики рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, тобто до і після проведення експериментальної роботи.

Встановлено, що реалізація методики дозволяла досягти результату, який виявлявся в позитивній динаміці підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Так, значна кількість респондентів мали задовільний рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що склав 51,0%, кількість майбутніх менеджерів освіти з низьким рівнем підготовленості досліджуваної якості зменшилась у дев'ять разів і становила 4,7%, проти 43,4%, що були отримані на констатувальному етапі експерименту.

По завершенні прикінцевого етапу також було зафіксовано достатній рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах у 17,9% респондентів експериментальної групи. Натомість, наприкінці дослідно-експериментальної роботи було зафіксовано, що лише декілька респондентів контрольної групи перейшли з нижчого рівня успішності до більш високого.

*Експериментальна група**Контрольна група*

**Рис. 2.8 Порівняльні дані зрізів рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах**

Так, відсоток студентів магістратури контрольної групи, що досягли достатнього рівня збільшився лише з 5,2% до 6,0%, а різниця респондентів на

задовільному рівні підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах збільшилась лише на 0,8%. Низький та критичний рівні підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах на прикінцевому етапі в контрольній групі займали – 79,4% майбутніх менеджерів освіти.

Констатація змін результатів діагностування рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах у контрольній та експериментальній групах, дозволила дійти висновку про те, що методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах є ефективною.

Задля надання об'єктивної оцінки отриманим результатам експерименту, було використано метод математичної статистичної обробки даних за  $t$  – критерієм Стьюдента [15]. Зазначимо, що у психологічних і педагогічних дослідженнях достатньо часто застосовують парні порівняння. Отже, розрахунки проводяться серед респондентів однієї й тієї самої вибірки до та після запровадження суттєвих і цікавих для дослідження впливів. Результати парних порівнянь є більш точнішими за порівняння в незалежних групах, оскільки розбіжність результатів у середині групи респондентів завжди більша, ніж розбіжність різниці результатів, що розраховані під час прикінцевих вимірів для одних і тих самих респондентів.

Порівняння середніх значень двох зв'язних вибірок було проводилось за модифікацію  $t$  – критерію Стьюдента. Сутність якого є в тому, що гіпотеза утворюється через відношення різниці  $d_i = x_i - y_i$  – різниця зв'язних пар результатів вимірів. Було сформульовано припущення щодо нормального розподілу цих різниць у генеральній сукупності з параметрами  $\mu_d, \sigma_d$ . Допускаємо гіпотезу  $H_0$ , в якій  $\mu_d = 0$ , та альтернативну гіпотезу  $H_1$ , де  $\mu_d \neq 0$ . Порядок розрахунку  $t$ -критерію за В. Івановим.

Для ефективного підрахунку діагностичних даних, отримані бали магістрантів модифікувались так: за ний майбутній менеджер освіти

отримував 1 бал, низький – 2 бали, задовільний – 3 бали, достатній – 4 бали.

Було сформульовано припущення, щодо нормального розподілу в експериментальній групі різниці  $d_i$ , створено гіпотезу  $H_0$  та альтернативну  $H_1$ . Рівень значущості обрано  $\alpha = 0.01$ .

Діагностування проводилось на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження в експериментальній групі, тобто одержано дві вибірки обсягом  $n = 106$ , які являли собою ряди зв'язних пар спостереження (див. додаток З, К).

Розраховуючи за формулою  $\bar{d} = \frac{x_i - y_i}{106}$ , де  $x_i$  – це бали, які отримали магістранти експериментальної групи під час діагностики на констатувальному етапі експерименту згідно з рівнем підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах,  $y_i$  – бали, які отримали магістранти експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту згідно з рівнем підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Середнє арифметичне розраховувалось за визначеною формулою, було отримано такий результат:  $\bar{d} \approx 1,02$ .

Відповідно до формули  $S_d = \sqrt{\frac{1}{105} \sum_{i=1}^{106} (d_i - \bar{d})^2}$  розраховано вибірне стандартне відхилення.

$$S_d = \sqrt{\frac{23,96}{105}} = 0,47772 \approx 0,48$$

Знайдено значення t-критерію за формулою  $t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}$ , одержано такий результат  $t = \frac{1,02}{0,48 / \sqrt{106}} = 21,96$ .

Із таблиці критичних значень t-критерію Стьюдента знаходяться для  $\alpha = 0.01$  та  $n = 106$  знайшли  $t_{0,01} = 2,62$ .

Отже, порівнявши емпіричне  $t$  з  $t_{0,01}$  критичним, дійшли висновку, що

$t > t_{0,01}$ , тобто різниця за показниками рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах є статистично значущою на рівні значущості 0,01 (ймовірність помилки  $P < 0,01$ ). Таким чином, розроблена методика, що передбачала реалізацію зазначених педагогічних умов (інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях) із метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах є ефективною.

Також було перевірено статистичну значущість контрольної групи. Здійснено припущення щодо нормального розподілу в контрольній групі різниці  $d_i$ , сформульовано гіпотезу  $H_0$  та альтернативну  $H_1$ . Далі обрано рівень значущості  $\alpha = 0,01$ . Унаслідок діагностування, було одержано дві вибірки обсягом  $n = 116$ .

Розраховано за формулу  $\bar{d} = \frac{x_i - y_i}{116}$ , де  $x_i$  – це бали, які отримали респонденти контрольної групи на прикінцевому етапі експерименту згідно з рівнем підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах,  $y_i$  – бали, які отримали респонденти контрольної групи на констатувальному етапі формувального експерименту згідно з рівнем підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Підраховано середнє арифметичне за визначеною формулою й одержано такий результат:  $\bar{d} \approx 0,05$ .

Відповідно до формули  $S_d = \sqrt{\frac{1}{115} \sum_{i=1}^{116} (d_i - \bar{d})^2}$  знайдено вибірне стандартне відхилення.

$$S_d = \sqrt{\frac{5,60}{116}} = 0,2224 \approx 0,22$$

Значення  $t$  – критерію розраховувалось за формулою  $t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}$ , одержали такий результат  $t = \frac{0,05}{0,22 / \sqrt{116}} = 2,5$ .

Згідно таблиці критичних значень  $t$  – критерію Стьюдента для  $\alpha = 0,01$  та  $n = 116$  знайшли  $t_{0,01} = 2,62$ .

Здійснивши порівняння емпіричне  $t$  з  $t_{0,01}$  критичним, зроблено висновок, що  $t < t_{0,01}$ , а саме різниця за показниками рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах є статистично незначущою на рівні значущості 0,01 (ймовірність помилки  $P < 0,01$ ), тобто суттєві зміни щодо підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах у контрольній групі не відбулись.

Отримані результати в експериментальній групі свідчать про те, що запроваджена методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах є ефективною.

## Висновки з розділу 2

Визначені критерії: знаннєвий, діяльнісний, мотиваційно-оцінний – виступають мірлами підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності. Означені критерії тісно взаємозв'язані, оскільки для того, щоб здійснювати експертно-аналітичну діяльність, майбутній менеджер освіти повинен не тільки володіти певними знаннями з експертної аналітики, але й застосовувати їх усвідомлено; не тільки мати засновані на цих знаннях практичні вміння, але й бути здатним адаптувати їх

до проблемних ситуацій у загальноосвітньому закладі; не тільки володіти необхідними для виконання професійно важливими якостями, але й самостійно розв'язувати проблемні ситуації, готувати висновки, прогнозувати процеси, розроблювати перспективні програми розвитку та відповідати за результати експертно-аналітичної діяльності.

Розроблено методику оцінювання з відповідним діагностувальним інструментарієм, яка складається з комплексу експериментальних тестових, ситуаційних завдань та опитувальників, що об'єднані за цільовою настановою у три блоки. Блок I – тестові завдання відкритого і закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю). Блок II – міні-кейси спрямовані на виявлення умінь визначати і застосовувати процедури та інструменти експертного оцінювання залежно від напрямку діяльності загальноосвітнього закладу, критично оцінювати, оприлюднювати результати суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури. Блок III – розроблені питальники та модифіковані методики оцінювання ставлення майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності.

Розроблено й апробовано експериментальну методику і модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що передбачала такі етапи: змістово-функційний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний, для кожного з яких було визначено навчальні цілі, зміст, методи і форми їх реалізації (круглий стіл, ігрове моделювання, міні-кейси, тренінги, мозковий штурм, ділові ігри тощо).

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах проводилася зі студентами експериментальної групи на заняттях з таких дисциплін, як: «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Освітні



технології та управління навчально-виховним процесом», «Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності», у процесі викладання спецкурсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу».

Упровадження педагогічних умов здійснювалося комплексно: на першому – когнітивно-збагачувальному – етапі засобами реалізації виступили лекції, семінари, дискусії, що спрямовані на здобуття студентами теоретичних знань щодо здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Метою другого – практико-дієвого – етапу було формування в майбутніх менеджерів освіти практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, використовувалися тренінги, ділові та рольові ігри, вирішення професійних ситуацій, розроблення моніторингових та експертних досліджень, створення висновків тощо. Третій – самостійно-інтерпретаційний – етап був спрямований на набуття магістрантами вмінь відпрацьовувати знання на практиці самостійно і передбачав виконання індивідуальних творчих завдань, експертування напрямків діяльності загальноосвітнього закладу, в яких відображено кількісні показники освітнього закладу, навчання й виховання учнів, добір валідних методик для педагогічної експертизи тощо, а також застосування здобутих знань, умінь і навичок під час проходження управлінської практики, що сприяло набуттю ними певного досвіду у здійсненні експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі підтверджено результатами експерименту: в ЕГ достатнього рівня досягли майже 17,9 % майбутніх менеджерів освіти (було 4,7%). На задовільному рівні – 51% магістрантів (було 14,2%), низькому – 26,4% (було 37,7%) і критичному – 4,7% (було 43,4%). Щодо майбутніх менеджерів освіти КГ, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні

зміни під впливом навчання, але незначні. Так, достатній рівень підготовленості до здійснення експертно-аналітичної діяльності майбутніх менеджерів освіти у загальноосвітньому закладі виявлено у 7% магістрантів (було 6%); на задовільному рівні залишилося 14,6% (було 13,8%), низькому – 39,7% (було 38,8%), і на критичному – 39,7% (було 42,2%) магістрантів. Щодо майбутніх менеджерів освіти КГ, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні зміни під впливом навчання, але незначні.

Ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі доведено математичною обробкою даних за t-критерієм Стьюдента. У процесі перевірки рівності середніх значень для зв'язних вибірок було визначено  $t = 21,96$  для експериментальної групи, при  $\alpha = 0,01$  і  $n = 106$ . Із таблиці критичних значень t-критерію Стьюдента за визначеною мірою свободи і кількістю респондентів у вибірці знайшли  $t_{0,01} = 2,62$ , виявлено, що  $t > t_{0,01}$ . З огляду на те, що різниця між порівнюваними показниками є статистично значущою, дійшли висновку щодо ефективності запропонованої методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора: [3], [5], [10], [11].

## Список використаних джерел до розділу 2

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Елизавета Сергеевна Барбина. – К., 1997. – 471 с.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
3. Булах І. Створюємо якісний тест / І. Булах, М. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 376 с.
6. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
7. Ерсъозоглу І. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ісмаїл Ерсъозоглу. – Одеса, 2015. – 231 с.
8. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 367 с.
9. Краевский В. В. Методологическая педагогика: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
10. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: [монографія] / Лодатко Є. О. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
11. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / [упоряд. В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар]. – К. : НПУ, 2011. – 41 с.

12. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинський, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1965. – 248 с.
13. Наказ Міністерства освіти і науки України від 30. 01. 2015 р. № 67 «Про затвердження Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-15>
14. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2016. – 501 с.
15. Основы математической статистики : [уч. пособие для ин-ов физ. культуры / Под. ред. В.С. Иванова]. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
16. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 534 с.
17. Психологические тесты / Под ред. А .А. Карелина: в 2-х т. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 1. – 312 с.
18. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [монографія] / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [ та ін. ]; за ред.. Г. В. Єльнікової. – К. ; Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 460 с.
19. Хаджирадева С. К. Теорія і практика управління закладами освіти : [навч. посіб. з грифом МОН України (протокол № 1/11-19453 від 18.12.2012 р.)] / С. К. Хаджирадева, Н. М. Черненко, М. М. Торган. – К. : Освіта, 2013. – 184 с. (Серія «Управління навчальним закладом»).
20. Хаджирадева С. К. Діалогова комунікація: теорія та практика: [навчальний посібник] / С. К. Хаджирадева, Н. М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.
21. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 386 с.

22. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Психология и педагогика. Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139-143.

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми, що полягає в розробленні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, моделі, експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

1. Визначено, що експертно-аналітична діяльність майбутніх менеджерів освіти є комплексом аналітичних дій, спрямованих на застосування відповідних методів, процедур, інструментарію, підготовку експертного висновку з професійно-педагогічних ситуацій, формулювання рекомендації щодо прогнозування розвитку загальноосвітнього закладу. Експертно-аналітичну діяльність розглядаємо як процес підготовки висновків до проблеми, що розглядається, застосовуючи різні методи аналізу. Експертиза – особливий спосіб вивчення освітніх процесів і явищ, важливий складник професійної діяльності менеджерів освіти, оскільки від якості дослідження експертного оцінювання залежатиме ефективність освітніх реформ.

2. Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності є результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти, який виражається в умінні застосовувати різні методи аналізу проблемних ситуацій за напрямками діяльності освітнього закладу та готувати експертні висновки, прогнозувати процеси, розроблювати перспективні програми розвитку.

3. Виявлено компоненти (гносеологічний, інструментально-процесуальний, особистісно-рефлексивний) і критерії підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах з відповідними показниками: знаннєвий (обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі, обізнаність з методами і

процедурами здійснення аналізу, обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку); діяльнісний (уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі; вміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; вміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; вміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку); мотиваційно-оцінний (наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання; здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечити зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури; здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки).

Схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах (достатній, задовільний, низький, критичний).

4. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах: інтеграція змісту навчальних дисциплін щодо їх спрямованості на набуття знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; актуалізація позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки; використання інноваційних методів, спрямованих на набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду здійснення експертно-аналітичної діяльності в професійно-педагогічних ситуаціях.

5. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний. У межах кожного етапу реалізовано педагогічні умови, навчальні цілі, зміст навчання, засоби реалізації, очікувані результати щодо підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Реалізація розробленого спецкурсу «Ліцензування та атестації освітнього закладу» здійснювалась у процесі тренінгів, рольових ігор, інтерактивного семінару, брейн-стормінгів, мультимедійних презентацій, методів асоціацій, «мозкового штурму».

5. Ефективність моделі експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах з реалізацією визначених педагогічних умов підтверджено результатами експерименту. В ЕГ достатнього рівня досягли 17,9% майбутніх менеджерів освіти (було 4,7%), задовільного – 51,0% (було 14,2%), на низькому залишилося 26,4% (було 37,7%), на критичному – 4,7% студентів магістратури (було 43,4%). Щодо майбутніх менеджерів освіти КГ, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні зміни. Так, достатній рівень підготовленості до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах виявлено у 6,0% магістрантів (було 5,2%); на задовільному рівні залишилося 14,6% (було 13,8%), на низькому – 39,7% (було 38,8%) майбутніх менеджерів освіти і на критичному – 39,7% (було 42,2%).

Статистична обробка отриманих кількісних даних щодо рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах із застосуванням  $t$  – критерію Стьюдента засвідчила статистичну значущість позитивних зрушень в експериментальній групі шляхом упровадження запропонованих педагогічних умов, моделі й експериментальної методики.



Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні технології оцінювання результатів діяльності керівників загальноосвітніх закладів.

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А

### Методика оцінювання,

*що складається з комплексу експериментальних тестових та ситуаційних завдань для визначення рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому закладі.*

**Блок I** – тестові завдання відкритого і закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю).

**Інструкція:** Зосередьтесь, уважно прочитайте всі запитання і підкресліть правильну відповідь.

#### 1. Що передбачає експертно-аналітична діяльність?

- а) запровадження системи контролю через ключові індикатори на основі структурно-функціональної моделі систем управління та внутрішнього контролю;
- б) сукупність дій, що дозволяють аналізувати проблемну ситуацію, визначати наслідки та прогнозувати її подальший розвиток;
- в) оформлення аналітичного звіту та оприлюднення результатів;
- г) процес підготовки висновків щодо проблеми, яка розглядається, застосовуючи різні методи аналізу.

#### 2. Що таке «педагогічна експертиза»?

- а) умова переходу до нової норми або до нового зразку діяльності, чимось більш досконалим;
- б) комплексне вивчення особливостей і умов функціонування складових чи елементів педагогічного впливу, педагогічної взаємодії, педагогічного процесу;
- в) аналіз підпорядкований знаходженню заходів невідповідності готовій формі діяльності, щоб забезпечити відповідні корекційні дії для відновлення відповідності реального дії відомій нормі;
- г) специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності.

#### 3. Позначте, які із запропонованих напрямів діяльності загальноосвітнього закладу, визначено у «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад»:

- а) зарахування учнів (вихованців) до загальноосвітнього навчального закладу та їх відрахування;
- б) організація навчально-виховного процесу;
- в) моніторинг навчально-виховного процесу;
- г) оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців);
- д) виховний процес у закладах;
- е) контроль освітніх суб'єктів управління;
- ж) учасники навчально-виховного процесу;
- з) управління закладом;
- к) управління складом та професійним розвитком персоналу;
- л) матеріально-технічна база та фінансово-господарська діяльність;
- м) міжнародне співробітництво.

Відповідь: \_\_\_\_\_.

#### 4. Встановіть відповідність між визначеннями та їх сутністю.

- |               |    |  |
|---------------|----|--|
| 1. експертиза | А) | встановлення відповідності стандарту, фіксація відхилення і оцінка діяльності об'єкта                      |
| 2. облік      | Б) | ціннісне судження, будь-яке висловлювання, що містить позитивне чи негативне ставлення до чогось чи когось |
| 3. перевірка  | В) | спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення  |

- явища, його відповідності бажаному результату або вихідного положення
4. оцінка Г) аналітична процедура, що спрямована на отримання аргументованого уявлення про стан результату (цілісного об'єкта) освітньої діяльності
5. моніторинг Д) процес отримання і фіксації даних, характерно кількісний вимір
- Е) функції управління, що забезпечує фіксацію результатів певної діяльності в системі освіти.

1\_, 2\_, 3\_, 4\_, 5\_.

**5. Встановіть відповідність між функціями експертизи в освіті та їх характеристикою.**

1. Аналітична А) надання допомоги педагогічному колективу на етапі розробки задуму інноваційного проекту і способів його реалізації
2. Розвивальна Б) виявлення потенційних можливостей, проблем, невикористаних ресурсів
3. Оцінна В) аналіз ситуації в освітній установі щодо його соціокультурного оточення на державному, регіональному або муніципальному рівні
4. Консультативна Г) визначення наявності необхідних результатів і її соціальну значущість як у контексті вироблених змін у навчальному закладі, так і в межах програм розвитку муніципального рівня і в цілому освіти
5. Рефлексивна Д) здійснення допомоги вчителям і керівникам освітніх установ у процесі супроводу реалізації навчального процесу, проекту тощо
6. Моніторингова Е) організація осмислення колективом освітнього закладу за весь період реалізації проекту, проблем і його результатів під час здійснення внутрішніх і зовнішніх експертиз
7. Проектувальна Ж) постійне відстеження ходу робіт для визначення відповідності поточного стану справ з планом
- З) постійний збір інформації про хід роботи, свого роду сканування ситуації з метою своєчасного виявлення труднощів

1\_, 2\_, 3\_, 4\_, 5\_, 6\_, 7\_.

**6. Які із запропонованих нижче видів аналізу належать до методу експертиз:**

- а) мозковий штурм;  
 б) метод Дельфи;  
 в) SWOT-аналіз;  
 г) «дерева рішень»;  
 д) ранжування.

**7. Які дослідження характеризуються високими вимогами до оперативності їх проведення, використанням спеціалізованих методів опрацювання експертної інформації?**

- а) моніторингові;  
 б) кумулятивні;  
 в) ініційовані.

**8. Встановіть відповідність між різновидами інформаційних процесів та їх сутністю.**

- |                            |    |  |
|----------------------------|----|--|
| 1. Збір інформації         | А) | Процес вивчення, аналітико-синтетичного аналізу змісту інформації, перегрупування та зміни її значень і форм, підготовки нової її форми, зручної для подальшого використання суб'єктами управління в професійній діяльності.                                 |
| 2. Перетворення інформації | Б) | Процес отримання суб'єктом від джерела вироблення інформації, відомостей, даних про об'єкт пізнання, дослідження, вивчення з метою сприйняття, оброблення й використання в різних видах професійної діяльності.  |
| 3. Оброблення інформації   | В) | Процес передавання інформації від джерела до суб'єкта-користувача каналами зв'язку, в результаті якого відтворюються відомості про стан і властивості об'єктів пізнання, вивчення або дослідження.   |
| 4. Обмін інформацією       | Г) | Передбачає наявність носія інформації, що може знаходитися в різних станах фіксації інформації і забезпечує можливість її довготривалого збереження в більш компактній формі.  |
| 5. Збереження інформації   | Д) | Відбувається в тих випадках, коли інформація втратила свою цінність, актуальність, застаріла чи після багаторазового використання.   |
|                            | Е) | Сукупність дій, операцій, процедур щодо аналізу первинної інформації та її перетворення, які призводять до тієї чи іншої зміни змісту, форми та виду подання і отримання висновків у вигляді гіпотез або тверджень теоретичного чи то практичного характеру. |

1 \_\_, 2 \_\_, 3 \_\_, 4 \_\_, 5 \_\_.

**9. Встановіть відповідність між методом та його характеристикою.**

- |                   |    |  |
|-------------------|----|--|
| 1. Синтез         | А) | передбачає здійснення після аналітичного розкладання процедури об'єднання складових предмета пізнання і перевірки його цілісності;   |
| 2. Аналогії       | Б) | упорядкування об'єктів за істотними ознаками по деяких класах;   |
| 3. Закономірності | В) | доказ ідентичності між двома об'єктами і перенесення системи пояснень з одного об'єкта на інший;                                     |
| 4. Класифікації   | Г) | являє собою пошук стійкої і не випадкової характеристики або зв'язків, що складають зміст даного явища або фактів;                   |
| 5. Екстрополяції  | Д) | заміна нею реального аналізу з метою виявлення загальних тенденцій розвитку предмету пізнання;                                       |
|                   | Е) | поширення спостереження за однією частиною явища на його іншу частину з метою визначення загальних алгоритмів розвитку даного явища. |

1 \_\_, 2 \_\_, 3 \_\_, 4 \_\_, 5 \_\_.

**10. Встановіть відповідність між методом та його характеристикою.**

- |               |    |  |
|---------------|----|--|
| 1. Індукції   | А) | дослідження різноманітних фактів, явищ та процесів, які досліджується з іншими, що дозволяє виявити специфіку предмету пізнання; |
| 2. Порівняння | Б) | побудова умовиводу, в якій із знань про частину предметів  |

- класу робиться висновок про весь клас;
3. Декомпозиції В) дозволяє виявити характер відхилення від стандарту, оскільки реальна система порівнюється зі стандартом;
4. Нормативний Г) роз'єднання будь-якого складного явища на прості складові, для досягнення вірогідності;
5. Спрощення Д) заміна нею реального аналізу з метою виявлення загальних тенденцій розвитку предмету пізнання;  
Е) представлення складного об'єкта у вигляді деякої спрощеної моделі.
- 1\_ 2\_ 3\_ 4\_ 5\_

## 12. Встановіть відповідність між методом та його характеристикою.

1. Мозковий штурм А) метод пізнання об'єктивної дійсності завдяки науково організованому дослідженню, ініціюванню процесів, явищ;
2. Спостереження Б) використовується для збору й узагальнення первинної інформації;
3. Контент-аналіз В) метод виявлення й оцінки характеристик інформації, що містяться в текстах і мовних повідомленнях, включає в себе акцентування системи опорних понять, пошук їх індикаторів – слів, словосполучень, суджень;
4. Соціометрії Г) використовується для діагностики міжособистісних взаємовідносин у незначних контактних групах
5. Експерименту Д) передбачає побудову моделі, яка відображає істотні сторони об'єкта, що аналізується;  
Е) організована система висловлювань або оцінок експертів про зміст проблеми за умови заборони критики висловлювань колег.
- 1\_ 2\_ 3\_ 4\_ 5\_

**Традиційно вважається, що у практиці експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти найбільш часто застосовуються наступні методи:** спостереження, співбесіда, інтерв'ювання, анкетування, хронометрування, тестування, метод «мозкового штурму», прямий колективний «мозковий штурм», масовий «мозковий штурм», методи впорядкування й оцінювання експертної інформації, метод реєстрації, рангових оцінок або ранжування, шкалування, метод Дельфі.

*Підкресліть, які з них застосовувалися Вами:*

- а) дані методи застосовую часто: \_\_\_\_\_
- б) обізнаний з більшістю, але не маю умінь та навичок їх застосування: \_\_\_\_\_
- немаю досвіду: \_\_\_\_\_

**13. Нижче подано процеси здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі. Визначте їх логічну послідовність, проставляючи чергову літеру навпроти цифри.**

- а) визначення методів інформаційної аналітики і прогнозування,  
б) ідентифікація проблеми,  
в) визначення форми організації експертного оцінювання у загальноосвітньому закладі,  
г) застосування процедур та інструментарію,

- д) оформлення експертного висновку (аналітичний звіт, довідка) та рекомендації,  
 е) оприлюднення результатів експертного оцінювання,  
 ж) визначення траєкторії розвитку ситуації у процесі управління.  
 1\_, 2\_, 3\_, 4\_, 5\_, 6\_, 7\_.

**14. Що є результатом управлінської експертизи?**

- а) підготовка рекомендацій і висновків на всіх етапах циклу вироблення, прийняття та реалізації рішень;  
 б) об'єкт і технології визначаються областю конкретної професійної діяльності;  
 в) об'єкти та технології проведення яких не залежать від конкретної сфери діяльності.

**15. Нижче подано види експертиз за спрямуванням. Знайдіть відповідність.**

- |               |    |   |
|---------------|----|---|
| 1. Попередня  | А) | призначається у випадку порушення встановлених вимог і правил під час проведення первинної експертизи, за наявності обґрунтованих претензій до висновку експертизи; |
| 2. Первинна   | Б) | встановлення формальної відповідності об'єкта експертизи стандартам, правилам і вимогам;  |
| 3. Повторна   | В) | проводиться у випадку істотної зміни попередніх обставин виконання проектів на час проведення експертизи;   |
| 4. Додаткова  | Г) | виконання всього комплексу заходів щодо аналізу об'єкта експертизи й оформлення отриманих результатів;  |
| 5. Контрольна | Д) | здійснюється для перевірки висновків раніше проведених експертиз або окремих їх результатів;  |
|               | Е) | процес отримання і фіксації даних, характерно кількісний вимір.   |

1\_ 2\_ 3\_ 4\_ 5\_.

**16. Висновок експерта, як правило, складається зі вступної, дослідницької частин та висновків. Запропоновані складові алгоритму, які необхідно розподілити у логічній послідовності у межах кожної частини.**

1. перелік питань, поставлених перед експертом;
2. підстава для проведення експертизи;
3. обґрунтування висновків,
4. викладу процесу експертного дослідження, зазначаючи методики, що застосовані,
5. викладає умови застосування спеціальних методів; етапи дослідження;
6. вказуються результати, оцінки;
7. дата складання й порядковий номер експертного висновку;
8. нормативне, методичне й інше забезпечення, використане при проведенні експертизи,
9. стисла характеристика об'єкта експертизи,
10. аргументування обраних методик;
11. формулюються рекомендації з кожного питання.

вступна частина \_\_\_\_\_, дослідницька \_\_\_\_\_, висновків \_\_\_\_\_.

**17. Що Ви розумієте під експертним висновком?**

**18. Розкрийте особливості підготовки експертного висновку?**

*Продовження додатку А*

**Блок II – міні-кейси спрямовані на виявлення умінь визначати і застосовувати процедури та інструменти експертного оцінювання залежно від напрямку діяльності загальноосвітнього закладу, критично оцінювати, оприлюднювати результати суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотній зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури.**

Кейси [21, с. 341-344]

**Інструкція.** Вам необхідно представити результати експертного оцінювання з прийнятим управлінським рішенням відповідно до ситуації, що склалася. Залежно від обраного варіанту дій, підготуйте оприлюднення результатів експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу (педагогічному колективу, батькам). Підготуйте діалоги (діалог-наказ, діалог-повідомлення, діалог-пояснення, діалог-бесіда, діалог-суперечка, діалог-дискусія) залежно від обраного варіанту дій: а) по-перше, педагогічному колективу, по-друге, батькам.

Ситуація №1. Ви директор загальноосвітнього закладу сільської місцевості. Вам запропонували нову посаду з вищим окладом за умови не втручання у процес закриття закладу і переведення учнів у загальноосвітній заклад іншого населеного пункту з метою підвищення якості навчання та фахівців.

А) Ви погодитесь на більшу заробітну платню і не втручатиметесь у процес;

Б) Ви не погодитесь, пояснючи свою позицію, що заклад є культурним осередком населеного пункту, без якого неможливе подальше його існування;

В) Ви не погодитесь, мотивуючи складністю навчання в іншому населеному пункті, зокрема здоров'я дітей при щоденному перевезенні під буде загрозою.

Максимальна кількість балів – 28

13-14 балів – правильно обрано вид діалогу, складено діалог без жодної помилки, а саме: враховано техніки діалогової комунікації, зокрема аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється чітко та однозначно; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, негайно реагує на зміни в поведінці співрозмовника.

11-12 балів – правильно обрано вид діалогу, складений діалог потребує уточнень, враховано техніки діалогової комунікації, аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється незавжди чітко та однозначно; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, незавжди реагує на зміни в поведінці співрозмовника.

9-10 балів – правильно обрано вид діалогу, складений діалог потребує уточнень, враховано техніки діалогової комунікації, але потребує удосконалення техніки слухання та ін.; аргументи розташовані у логічній послідовності; висловлюється незавжди чітко та однозначно; не дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, не реагує на зміни в поведінці співрозмовника.

4-8 балів – правильно обрано вид діалогу, у складеному діалозі не враховано техніки діалогової комунікації, аргументи не переконуючі, висловлюється нечітко; дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору; оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, не реагує на зміни в поведінці співрозмовника.

1-3 бали – діалог складено, однак не враховано вид та техніки діалогової комунікації.

0 бал – діалог складено неправильно.

Кожний критерій оцінювався від 0 до 2 балів.

правильно обрано вид діалогу,

складено діалог без жодної помилки

враховано техніки діалогової комунікації

аргументи розташовані у логічній послідовності

висловлюється чітко та однозначно



дає співрозмовнику можливість викласти його точку зору оцінюючи запитання та відповіді аудиторії, негайно реагує на зміни в поведінці співрозмовника  
результати експертного оцінювання переконливі

**Інструкція: Уважно прочитайте запропоновану інформацію та підготуйте аналітичну записку, виконуючи наступні завдання:**

- ознайомтеся з міні-кейсами, проаналізуйте показники діяльності загальноосвітнього закладу та зробіть відповідні висновки;
- здійсніть аналіз, підставі отриманих даних і визначте поле проблемних ситуацій у загальноосвітньому закладі;
  - визначте траєкторію розвитку однієї із ситуацій у процесі управління, враховуючи альтернативи;
- оформіть експертний висновок (аналітичний звіт, довідку) та рекомендації;
- запропонуйте планування експертного оцінювання до одного з напрямів діяльності загальноосвітнього закладу з відповідними експертними методами оцінки та валідними методиками оцінювання.

### **Кадрове забезпечення організації освітнього процесу**

#### **Міні-кейс**

Визначте відсоток забезпечення освітнього закладу педагогічними кадрами, якщо протягом 2012-2013 н.р. працювали 100 осіб на постійній основі, з них протягом року звільнилися 6 осіб, 6 особи пішло у декретну відпустку, на кінець навчального року – 12 вакансій. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 95 осіб. Усі педагогічні працівники вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

У 2013-2014 р. працювали 115 осіб на постійній основі, звільнилися 2 особи, 6 осіб за сумісництвом. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 110 осіб. 3 педагогічних працівників не вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

У 2014-2015 р. – 116 осіб на постійній основі, звільнилося 7 осіб, за сумісництвом працювали 4 особи. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 111 осіб. Усі педагогічні працівники вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

Висновок: \_\_\_\_\_

Проблемні ситуації: \_\_\_\_\_

Загрози (траєкторія розвитку): \_\_\_\_\_

Рекомендації та заходи щодо поліпшення ситуації: \_\_\_\_\_

Було використано такі методи аналізу: \_\_\_\_\_

Запропонуйте валідні методики оцінювання відповідно до проаналізованого напрямку діяльності загальноосвітнього закладу \_\_\_\_\_

## **Ресурси та умови для організації діяльності загальноосвітнього закладу**

### **Міні-кейс**

Визначте сучасний стан ресурсів та умов для організації діяльності загальноосвітнього закладу за критеріями: забезпечення загальноосвітнього закладу необхідними навчальними площами, навчальними кабінетами, обладнаними відповідно до вимог, забезпеченість освітнього процесу комп'ютерами, забезпечення учнів та педагогічних працівників навчальною літературою.

#### ***Загальна характеристика загальноосвітнього закладу***

Площа приміщень, задіяних для проведення навчальних занять (крім фізкультури та трудового навчання) складає 987 м<sup>2</sup>. Кількість кабінетів, що потрібні для виконання інваріантної складової робочого навчального плану – 12, з них 9 обладнані відповідно до вимог. Приміщень вистачає для навчання в одну зміну. Кількість комп'ютерів, що перебувають на балансі ЗНЗ (включаючи ноутбуки) – 14. Кількість комп'ютерів, задіяних в освітньому процесі – 12. Підключених до мережі Інтернет – 12. Бібліотечний фонд навчальної літератури (крім підручників), необхідних для виконання навчальних планів і програм складає 4964 книги. Зроблено підписку на отримання 5 фахових періодичних видань.

#### ***Інформація про педагогічний склад***

У навчальному закладі кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів за фахом складає 33 особи.

#### ***Контингент учнів***

Контингент загальноосвітнього закладу складає 328 учня.

Висновок: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Проблемні ситуації: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Загрози (траєкторія розвитку): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Рекомендації та заходи щодо поліпшення ситуації:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Було використано такі методи аналізу: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Запропонуйте валідні методики оцінювання відповідно до проаналізованого напрямку діяльності загальноосвітнього закладу \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Освітній процес

### Міні-кейс

Проаналізуйте результативність освітнього процесу загальноосвітнього закладу за критеріями поданими у таблиці, визначаючи ймовірні ризики та можливі загрози. Запропонуйте план заходів щодо поліпшення ситуації.

№ п/п	Критерій	Коефіцієнт значимості показника	Кількість балів	Рівень освітньої діяльності
<b>Результативність освітнього процесу</b>				
3.1	Рівень навчальних досягнень учнів за результатами контрольних випробувань з базових предметів інваріантної складової навчального плану, проведених незалежною експертною комісією у випускних класах кожного ступеню (4-х, 9-х, 11 (12)-х), але не більше, ніж з двох предметів	<b>3</b>	10	високий
3.2	Результати навчальних досягнень учнів за результатами семестрового та (або) річного оцінювання		10	високий
3.3	Розбіжність за результатами семестрового (річного) оцінювання навчальних досягнень учнів та проведених комісією контрольних робіт		10	високий
3.4	Частка учнів, які нагороджені за успіхи в навчанні золотими та срібними медалями, похвальними листами та грамотами (за останні 3 роки)		10	-
3.5	Частка учнів, які стали переможцями Всеукраїнських учнівських олімпіад (за останні 3 роки)		2	низький
3.6	Частка учнів, які стали призерами конкурсу-захисту робіт учнів-членів Малої академії наук (за останні 3 роки)		0	-
3.7	Творчі та спортивні досягнення учнів (за останні 3 роки)		5	середній
3.8	Педагогічні працівники-призери конкурсів фахової майстерності у сфері освіти		3	низький
3.9	Частка педагогічних працівників, які мають педагогічні звання, науковий ступінь		4	середній
3.10	Результативність участі випускників 11-х класів у ЗНО з української мови та літератури		0	-
<b>Загалом по розділу № 3:</b>			<b>44</b>	<b>середній</b>

Висновок: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Проблемні ситуації: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Загрози (траєкторія розвитку): \_\_\_\_\_

Рекомендації та заходи щодо поліпшення ситуації: \_\_\_\_\_

Було використано такі методи аналізу: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Запропонуйте валідні методики оцінювання відповідно до проаналізованого напрямку діяльності загальноосвітнього закладу \_\_\_\_\_

## Результативність освітнього процесу

### Міні-кейс

Вирахуйте відсотки за рівнями навчальних досягнень учнів відповідно до результатів контрольних випробувань з базових предметів інваріантної складової навчального плану у 4-х, 9-х, 11-х кл. за даними, поданими у таблиці нижче.

Предмет/ клас	К-сть учнів	Писали	Рівень навчальних досягнень							
			Початковий		Середній		Достатній		Високий	
			Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Українська мова, 4 кл.	32	32	2		13		15		2	
Математика, 4 кл.	32	32	3		16		10		3	
Українська мова, 9 кл.	28	28	2		13		11		2	
Алгебра, 9 кл.	28	28	2		15		9		2	
Українська мова, 11 кл.	22	22	3		7		9		3	
Алгебра, 11 кл.	22	22	3		9		7		3	

Вирахуйте відсотки за рівнями навчальних досягнень учнів відповідно до результатів семестрового оцінювання у 4-х, 9-х, 11-х кл.

Предмет/ клас	К-сть учнів	Писали	Рівень навчальних досягнень							
			Початковий		Середній		Достатній		Високий	
			Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Українська мова, 4 кл.	32	32	1		10		17		4	
Математика, 4 кл.	32	32	1		16		12		3	
Українська мова, 9 кл.	28	28	1		13		12		2	
Алгебра, 9 кл.	28	28	1		15		10		2	
Українська мова, 11 кл.	22	22	1		8		10		3	
Алгебра, 11 кл.	22	22	1		9		9		3	

Вирахуйте розбіжність за результатами семестрового оцінювання навчальних досягнень учнів та проведених комісією контрольних робіт.

Контингент учнів-випускників протягом 2012-2013 н.р. – 90 осіб, з них 5 учнів, які нагороджені за успіхи в навчанні золотими та срібними медалями, похвальними листами та грамотами; у 2013-2014 н.р. – 88 осіб, з них – 6 осіб, 2014-2015 н.р. – 82 особи, з них – 4 осіб.

12 учнів за три роки взяли участь в олімпіадах, з них: 2 учнів стали призерами II етапу олімпіади; 1 учень став призером III етапу олімпіади, жодного призера IV етапу олімпіади. Стали призерами конкурсу-захисту робіт учнів-членів Малої академії наук – 1 учень, взяли участь – 6 осіб.

2 учнів призерів спортивних змагань, конкурсів-оглядів, художньої творчості та самодіяльності регіонального рівнів.

Проаналізуйте отримані дані освітнього процесу в загальноосвітньому закладі і зробіть відповідні висновки, визначаючи проблемні ситуації, загрози та сформулюйте рекомендації щодо удосконалення результатів освітнього процесу в загальноосвітньому закладі.

Висновок: \_\_\_\_\_

Проблемні ситуації: \_\_\_\_\_

Загрози (траєкторія розвитку): \_\_\_\_\_

Рекомендації та заходи щодо поліпшення ситуації: \_\_\_\_\_

Було використано такі методи аналізу: \_\_\_\_\_

Запропонуйте валідні методики оцінювання відповідно до проаналізованого напрямку діяльності загальноосвітнього закладу

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Оцінювання аналітичної записки

<b>Показник</b>	<b>Бали</b>
<i>1</i>	<i>2</i>
– уміння ідентифікувати проблемні ситуації у загальноосвітньому закладі;	4 бали – максимально визначено проблемні ситуації; 3 бали – визначено проблемні ситуації, але не все; 2 бали – визначено проблемні ситуації, але не всі є проблемними; 1 бал – визначено лише 1-2 проблемні ситуації; 0 балів – не визначено проблемні ситуації або неправильно визначено.
– уміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;	4 бали – запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації; 3 бали – запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації, але їх недостатньо; 2 бали – не всі запропоновані заходи сприятимуть поліпшенню ситуації; 1 бал – запропоновані заходи не сприятимуть поліпшенню ситуації; 0 балів – не запропоновано заходи.
– уміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;	4 бали – застосовано декілька методів аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 3 бали – застосовано лише два методи аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 2 бали – застосовано один метод аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання відповідають напрямку; 1 бал – застосовано метод аналізу, запропоновані валідні методики оцінювання не відповідають напрямку; 0 балів – не здійснено аналіз або переважна більшість помилок.

1	2
<p>– уміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та перспективних програм розвитку;</p>	<p>4 бали – експертний висновок оформлено, враховано його складові, запропоновано рекомендації;  3 бали – експертний висновок оформлено з несуттєвими похибками, враховано його складові, запропоновано рекомендації;  2 бали – експертний висновок оформлено з суттєвими похибками, запропоновано рекомендації;  1 бал – експертний висновок оформлено з суттєвими похибками, рекомендації відсутні;  0 балів – експертний висновок та рекомендації відсутні.</p>
<p>- уміння критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогножуючи ймовірні наслідки.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Висновки</i></p> <p>4 бали – висновки обгрунтовані, відповідають проаналізованим даним;  3 бали – висновки обгрунтовані, але не враховано усі проаналізовані дані;  2 бали – висновки недостатньо обгрунтовані;  1 бал – висновки необгрунтовані;  0 балів – у висновках не враховано аналіз даних.</p> <p style="text-align: center;"><i>Загрози (траєкторія розвитку)</i></p> <p>4 бали – визначені загрози є ймовірними, відповідають проаналізованим даним;  3 бали – визначені загрози, не всі є ймовірними, не враховано усі проаналізовані дані;  2 бали – визначені не всі загрози, не всі є ймовірними, не враховано усі проаналізовані дані;  1 бал – визначені загрози не є ймовірними;  0 балів – не визначено загрози.</p>

*Продовження додатку А***Блок III – розроблені питальники та модифіковані методики оцінювання ставлення майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності діяльності****Питальник**

Інструкція. *За шкалою семантичної диференціації просимо визначити рівень значущості нижче поданих тверджень та прокоментувати їх (за бажанням):*

1. В умовах сучасних змін та розвитку українського суспільства вкрай важливим є експертно-аналітична діяльність для майбутніх менеджерів освіти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

2. Бути експертом немає потреби, оскільки менеджер освіти повинен засотувувати відомі методики для діагностики і діяти у межах посадової інструкції відповідно до нормативно-правової бази.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

3. На скільки Ви оцінюєте необхідність та значущість експертно-аналітичної діяльності у професійній діяльності менеджерів освіти?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

4. Я вважаю, що підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у закладах вищої освіти необхідна.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

5. Уміння застосовувати методи інформаційної аналітики та прогнозування, планувати та розробляти шляхи подолання проблеми сприятиме здійсненню експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

6. Проведення якісного і кількісного аналізу є необхідною умовою ефективної експертно-аналітичної діяльності менеджерів освіти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

7. Некомпетентність менеджера освіти в експертно-аналітичній діяльності впливатиме на результат його професійної діяльності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

8. Майбутнім менеджерам освіти необхідно враховувати алгоритм прийняття рішення, визначати та оцінювати альтернативні варіанти дій у певній ситуації, приймати ефективні рішення відповідно до посадових обов'язків.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

9. Експертно-аналітична діяльність менеджера освіти сприятиме ефективному прогнозуванню у професійній діяльності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

10. Експертно-аналітична діяльність менеджера освіти – вимога часу.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**


---



---

Дякуємо за співпрацю!



*Продовження додатку А***Оцінка мотивації ставлення майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності**

(модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним [17])

Інструкція: Всі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до експертно-аналітичної діяльності. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї експертно-аналітичної діяльності?
2. Якщо Ви позбавитесь можливості бути екпертом, то чи втратить сенс Вашого життя?
3. Чи лякають Вас несподіванки в експертно-аналітичній діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій?
4. Чи вважаєте Ви, що експертно-аналітична діяльність сприяє особистісному розвитку педагогів?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо експертно-аналітичної діяльності спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?
6. Чи вбачаєте Ви в педагогічних працівниках активних учасників експертно-аналітичної діяльності?
7. Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час навчання у закладах вищої освіти, дають можливість здійснювати експертно-аналітичну діяльність?
8. Чи вважаєте Ви, що Ваша експертно-аналітична діяльність сприятиме розвитку загальноосвітнього закладу?
9. Чи вважаєте Ви, що експертно-аналітична діяльність має першорядне значення, сприяючи становленню особистості вихованців?
10. Чи згодні Ви з тим, що у закладі вищої освіти не можна формувати знання та вміння експертно-аналітичної діяльності?
11. На Вашу думку, чи обов'язково завдання формування знань і вмінь експертно-аналітичної діяльності повинне супроводжувати Вашу професійну діяльність?
12. Чи викликають у Вас утруднення здійснення експертно-аналітичної діяльності?
13. Чи враховували Ви, обираючи професію, можливість стати екпертом-аналітиком?
14. Чи сприяють аналітична робота виконанню функцій експертно-аналітичної діяльності?
15. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на виконання експертно-аналітичної діяльності?

Загальна сумарна оцінка результатів складається за ключем, наведеним у таблиці:

№ запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Відповіді	Так	5	5	1	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5
	Скоріше так, ніж ні	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	2	4
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4	2	4	2	4	2
	Ні	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	1	5	1

Ступінь мотивації ставлення майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності

Ступінь мотивації	Низький	Задовільний	Середній	Достатній
Сума балів	15 – 29	30-44	45 – 59	60-75

## Питальник

**Інструкція.** Всі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. В управлінській діяльності менеджерів освіти в умовах сучасних змін та реформування галузі освіти вкрай важливим є своєчасне прийняття управлінського рішення.
2. Приймати управлінські рішення, застосовуючи результати експертного оцінювання немає потреби, оскільки менеджер освіти повинен засотувати відомі методики для діагностики і діяти у межах посадової інструкції відповідно до нормативно-правової бази.
3. Як Ви оцінюєте необхідність та значущість врахування результатів експертного оцінювання у професійній діяльності менеджерів освіти? Якщо досить висока – так.
4. Я вважаю, що результати експертного оцінювання не повинні впливати на прийняття менеджерами управлінських рішень у загальноосвітніх закладах.
5. Кожний менеджер повинен застосовувати результати експертного оцінювання під час прогнозування, планування та реалізації управлінського рішення.
6. Не врахування менеджерами освіти результатів експертного оцінювання при прийнятті управлінських рішень впливатиме на результат його професійної діяльності.
7. Майбутнім менеджерам освіти необхідно враховувати алгоритм прийняття рішення, визначати та оцінювати альтернативні варіанти дій відповідно до результатів експертного оцінювання у межах посадових обов'язків.
8. Прийняття менеджерами освіти управлінських рішень з врахуванням результатів експертного оцінювання сприятиме ефективному прогнозуванню у професійній діяльності.
9. Прийняття менеджерами освіти управлінських рішень відповідно до результатів експертного оцінювання – вимога часу.
10. Усвідомлюю необхідність прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання.

**Коментар:**

Дякуємо за співпрацю!

Загальна сумарна оцінка результатів складається за ключем, наведеним у таблиці:

№ запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	Так	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5
	Скоріше так, ніж ні	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2
	Ні	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1

Ступінь усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання

Ступінь мотивації	Низький	Задовільний	Середній	Достатній
Сума балів	10 – 19	20-30	31 – 40	41-50

**Додаток Б**  
**Результати поєдиного діагностування магістрантів**  
**(констатувальний зріз)**

<i>№</i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>	<i>№</i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>
1	72,76	72,89	70,93	112	64,67	63,48	80,92
2	58,58	58,78	59,35	113	64,25	70,54	73,57
3	81,56	76,03	65,52	114	75,35	40,76	90,97
4	70,75	74,44	72,23	115	64,33	63,48	61,74
5	70,61	74,46	68,63	116	75,30	75,24	75,23
6	66,00	54,86	80,58	117	65,83	63,49	59,38
7	81,70	75,24	61,97	118	69,62	73,67	63,88
8	81,62	46,25	52,53	119	73,98	43,89	72,32
9	58,81	69,76	80,09	120	70,75	71,32	70,36
10	72,76	80,73	64,74	121	62,86	62,70	70,13
11	73,98	82,30	80,53	122	61,35	61,92	54,98
12	80,18	90,92	80,58	123	78,53	78,38	67,09
13	78,14	79,16	73,88	124	83,22	83,86	81,76
14	60,15	62,70	71,05	125	90,12	90,13	80,42
15	91,14	46,25	80,38	126	73,98	74,46	59,64
16	70,75	66,62	61,95	127	80,18	80,73	90,97
17	91,21	46,25	60,97	128	70,75	71,32	62,77
18	58,47	61,92	56,16	129	70,75	71,32	73,75
19	62,53	62,70	59,66	130	72,90	72,89	70,98
20	72,76	46,25	71,95	131	61,14	61,92	75,60
21	62,86	56,43	81,05	132	73,78	74,46	70,18
22	82,83	82,29	82,70	133	72,76	75,24	59,46
23	80,18	75,24	62,95	134	62,82	62,70	64,06
24	73,84	74,43	71,61	135	91,14	90,92	71,12
25	59,57	60,35	71,43	136	73,84	76,81	90,97
26	44,07	56,43	58,04	137	64,92	67,40	70,56
27	60,88	83,08	81,23	138	72,70	74,46	80,31
28	80,18	46,25	62,29	139	62,97	62,70	70,51
29	73,98	46,25	80,63	140	80,18	80,73	72,03
30	63,25	65,05	59,34	141	72,24	72,11	80,30
31	57,01	46,25	60,75	142	63,25	63,48	65,52
32	81,76	46,25	82,22	143	66,36	66,62	55,79
33	64,32	66,62	49,03	144	73,98	74,46	80,42
34	41,64	46,25	90,73	145	73,98	74,46	71,14
35	77,01	73,68	70,54	146	57,19	57,21	81,92
36	81,76	46,25	64,10	147	70,61	71,32	60,09
37	80,18	82,30	56,88	148	60,09	60,35	57,50
38	70,75	74,46	70,98	149	46,06	46,24	80,59
39	70,75	46,25	80,38	150	72,52	74,46	71,08
40	72,90	46,25	81,04	151	60,01	65,05	63,77
41	61,14	73,66	72,20	152	56,87	57,21	57,63

<i>N</i> <sub>2</sub>	<i>K</i> <sub>1</sub>	<i>K</i> <sub>2</sub>	<i>K</i> <sub>3</sub>	<i>N</i> <sub>2</sub>	<i>K</i> <sub>1</sub>	<i>K</i> <sub>2</sub>	<i>K</i> <sub>3</sub>
42	73,78	75,24	70,46	153	73,98	74,46	71,61
43	72,76	77,59	74,64	154	73,98	76,81	71,06
44	77,07	55,65	80,83	155	70,61	71,32	64,51
45	91,14	91,70	72,53	156	61,36	40,76	72,88
46	73,98	83,08	60,75	157	56,96	57,21	59,81
47	78,53	78,38	76,89	158	55,16	55,65	80,59
48	67,96	46,25	63,62	159	80,18	80,73	82,42
49	81,76	46,25	90,48	160	70,75	71,32	71,73
50	73,84	46,25	72,52	161	65,83	65,84	81,30
51	72,76	75,24	73,39	162	72,12	75,24	72,13
52	62,53	80,73	73,96	163	70,80	40,76	71,44
53	73,98	46,25	60,78	164	72,76	72,89	57,58
54	54,24	54,08	72,80	165	64,33	63,48	52,80
55	50,84	50,16	57,34	166	91,14	90,92	71,04
56	75,69	73,66	71,39	167	77,07	77,59	63,25
57	73,98	75,24	72,72	168	91,14	90,92	71,78
58	80,18	46,25	52,95	169	73,98	74,46	72,24
59	56,96	59,57	72,76	170	74,22	78,38	80,64
60	55,16	46,25	60,70	171	67,96	68,19	80,16
61	70,61	84,65	80,97	172	81,76	81,51	74,60
62	60,09	61,13	61,92	173	75,69	75,24	70,74
63	46,06	76,01	65,47	174	73,98	74,46	57,76
64	72,24	46,25	81,59	175	80,18	80,73	59,88
65	63,25	46,25	90,73	176	73,84	76,81	80,73
66	56,42	46,25	41,23	177	72,76	72,89	71,59
67	54,38	46,25	60,39	178	62,53	62,70	72,94
68	70,75	76,81	69,59	179	73,98	72,89	53,00
69	77,01	77,59	67,83	180	54,24	73,67	75,18
70	61,67	66,59	63,48	181	50,84	70,54	63,52
71	51,85	80,73	72,09	182	55,16	55,65	81,22
72	72,52	75,24	61,77	183	70,61	71,32	70,18
73	64,32	80,73	71,68	184	63,25	63,48	61,69
74	56,87	82,29	72,53	185	68,65	68,97	60,89
75	73,98	46,25	80,81	186	56,42	55,65	58,85
76	73,98	91,70	90,56	187	54,38	70,54	65,80
77	64,67	46,25	90,73	188	70,75	71,32	60,34
78	70,61	46,25	62,58	189	77,01	77,59	71,47
79	41,64	43,11	91,03	190	61,67	61,92	64,02
80	62,82	46,25	70,30	191	51,85	52,51	50,32
81	91,14	52,52	72,81	192	64,67	63,48	81,89
82	73,84	46,25	70,93	193	73,98	74,46	70,36
83	64,92	74,44	67,77	194	63,25	63,48	64,90
84	75,93	76,02	74,27	195	63,36	57,21	56,06
85	62,97	46,25	46,08	196	81,76	81,51	73,97
86	80,18	80,73	72,26	197	64,32	65,05	61,89
87	58,52	73,66	48,45	198	70,80	40,76	73,31

<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>	<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>
88	46,97	80,73	63,05	199	77,01	77,59	63,88
89	73,98	75,24	65,25	200	81,76	81,51	73,97
90	81,70	75,24	59,00	201	63,93	62,70	58,94
91	66,36	72,89	62,37	202	82,83	82,29	61,62
92	73,98	81,51	77,68	203	80,18	83,08	90,31
93	73,98	71,32	81,59	204	73,84	74,46	70,22
94	57,19	57,21	70,12	205	59,57	59,57	72,94
95	75,30	72,89	72,39	206	44,07	75,24	72,26
96	65,83	76,03	72,38	207	60,88	60,35	52,23
97	55,58	72,89	71,64	208	80,18	80,73	90,14
98	44,81	75,24	70,14	209	61,69	57,21	71,18
99	70,75	76,03	67,68	210	46,97	46,24	46,22
100	62,86	71,32	71,61	211	73,98	74,46	90,14
101	61,35	90,92	71,24	212	81,70	83,86	74,35
102	78,53	76,02	71,78	213	64,67	63,48	80,67
103	83,22	72,11	68,64	214	73,98	74,46	70,36
104	90,12	75,24	57,19	215	80,18	80,73	61,75
105	73,98	72,11	63,69	216	78,14	78,38	70,81
106	63,25	72,11	69,93	217	85,87	60,35	58,90
107	51,93	52,51	61,76	218	91,14	90,92	81,01
108	51,40	50,94	73,60	219	84,63	71,32	60,51
109	36,42	75,24	62,00	220	91,21	87,70	59,42
110	42,52	41,54	59,15	221	84,87	58,78	62,68
111	73,98	77,59	90,14	222	63,25	63,48	56,68

## Додаток В

## Моніторинг результатів ЗНО 2013

Назва предмету	Кількість учнів	Кількість учасників, які отримали відповідний результат за шкалою 100-200 балів										
		100-123,5	124-135,5	136-150	150,5-161,5	162-172,5	173-183	183,5-190	190,5-195	195,5-199,5	200	
Українська мова та література	62	0	1	3	11	17	14	9	4	3	0	
Історія України	27	0	2	2	6	8	4	4	1	0	0	
Математика	48	1	1	5	12	15	10	2	2	1	0	
Фізика	8	0	1	2	2	1	1	1	0	0	0	
Хімія	8	0	1	0	0	0	1	6	0	0	0	
Біологія	11	0	0	0	2	1	2	3	3	0	0	
Географія	13	0	0	3	4	5	1	0	0	0	0	
Англійська мова	49	0	0	5	12	9	15	4	3	1	0	

## Моніторинг результатів ЗНО 2014

Назва предмету	Кількість учнів	Кількість учасників, які отримали відповідний результат за шкалою 100-200 балів										
		100-123,5	124-135,5	136-150	150,5-161,5	162-172,5	173-183	183,5-190	190,5-195	195,5-199,5	200	
Українська мова та література	59	0	1	7	8	20	10	6	5	2	0	
Історія України	24	0	0	2	5	9	5	1	1	1	0	
Математика	36	0	2	2	8	10	11	3	0	0	0	
Фізика	12	0	0	2	4	2	2	2	0	0	0	
Хімія	11	0	0	1	2	4	0	3	0	1	0	
Біологія	13	0	0	0	2	1	6	2	2	0	0	
Географія	9	2	1	3	0	1	2	0	0	0	0	
Англійська мова	47	1	1	8	6	14	8	5	3	1	0	
Французька мова	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Російська мова	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	

## Продовження додатку В

## Моніторинг результатів ЗНО 2015

Назва предмету	Кількість учнів	Кількість учасників, які отримали відповідний результат за шкалою 100-200 балів						
		<100	[100;120)	[120;140)	[140;160)	[160;180)	[180;200]	
Українська мова і література	80	0	0	3	14	33	30	
Історія України	49	0	1	17	15	14	2	
Математика	44	1	2	7	20	14	0	
Фізика	7	0	2	1	1	3	0	
Хімія	5	0	0	1	2	2	0	
Біологія	6	0	0	0	0	3	1	
Географія	6	0	1	2	1	2	0	
Англійська мова	67	0	2	11	17	21	16	
Німецька мова	1	0	0	0	1	0	0	

## Моніторинг результатів ЗНО 2016

Назва предмету	Кількість учнів	Кількість учасників, які отримали відповідний результат за шкалою 100-200 балів						
		<100	[100;120)	[120;140)	[140;160)	[160;180)	[180;200]	
Українська мова і література	81	0	2	7	20	24	28	
Історія України	50	2	4	7	18	17	2	
Математика	40	0	0	4	8	17	11	
Фізика	6	0	0	2	1	3	0	
Хімія	6	0	0	1	4	1	0	
Біологія	9	0	1	1	3	3	1	
Географія	4	0	0	2	1	1	0	
Англійська мова	69	1	0	4	17	19	28	
Німецька мова	3	1	0	0	0	1	1	

## Додаток Г

### *Ділова гра «Шість капелюшків...»*

**Форма проведення:** ділова гра

**Інструментарій заняття** – набір із шести різнокольорових капелюшків (синій, зелений, білий, червоний, жовтий, чорний), аркуші паперу та олівці за кількістю учасників бліц – гри, файлові папки з правилами гри, текст оповідки про старого майстра капелюшків.

#### **Інструктивно-методичні рекомендації студентам/слухачам**

*Рекомендації щодо підготовки до практичного заняття:*

- ознайомтеся з ситуацією, яку будете обговорювати і продумайте альтернативи її розв'язання;
- ознайомтеся з довідкою для гравців.

*Рекомендації щодо роботи на практичному занятті:*

- групу учасників залежно від кількості присутніх поділяють на шість команд відповідно до кольору (синій, зелений, білий, червоний, жовтий, чорний);
- враховуючи особливості кольору кожна команда учасників отримує чітку інструкцію поведінки, надає декілька альтернатив до розв'язання нагальної проблеми у навчальному закладі, суспільстві.

#### **Матеріали до практичного заняття:**

##### *Довідка для гравців*

Кожна група обирає колір капелюшка, що виставляється перед членами команди, і знайомиться з текстом, в якому міститься інформація про колір. Так, група, яка обрала зелений колір, одержує таку інформацію:

**В зеленому капелюсі Ви творчо натхнені .**

##### **Інформація для гравців:**

*“Зелений - колір, середній між жовтим і голубим, який має трава, листя, зелень. Це колір природи, самого життя, весни. Той, хто віддає йому перевагу, боїться чужого впливу, шукає способи самоутвердження, бо це для нього життєво важливо. Людина, яка його не любить, побоюється життєвих проблем, зрадливості долі, взагалі всіх труднощів”.*

##### **Інструкція :**

Володар зеленого капелюха має можливість творчо подивитися на проблему. Проте під час “володіння” зеленим капелюхом, відкривається можливість прояву латерального мислення, яке торкається виключно видозмінення сталих понять, точок зору, колекцій моделей і стереотипів мислення, що складаються у процесі нашого життєвого досвіду. Латеральне мислення – це зміна стереотипів.

Зелений – це колір творчості, креативного мислення. Якщо ви обрали цей колір для гри, пам'ятайте, що будь – яку ситуацію, одержану інформацію тощо, можна представити з гумором, у віршах або пісні, тобто відтворити її творчо.

Володар зеленого капелюшка – це, передусім, володар творчого настрою, основним призначенням якого є цілеспрямований пошук альтернатив”.

Учасникам гри, які обрали для себе білий капелюшок, пропонується аркуш паперу, на якому видруковано такий текст:

**“В білому капелюсі Вам необхідно зіграти комп'ютер.**

##### **Інформація для гравців:**

*Білий - це синтез усіх кольорів, тому він є “ідеальним” кольором, “кольором мрії”. У ньому закладено багатозначний смисл: одночасно передається виблиск світла і холод льоду. Цьому кольору може віддати перевагу людина з будь-яким характером, він нікого не відштовхує”.*



**Інструкція:**

Необхідно розмовляти тільки мовою цифр і фактів. Спілкуватися з гравцями необхідно об'єктивно і неупереджено. Володар “білого капелюшка” – це суддя, мислення якого достатньо практичне. Практичність у даному випадку – це вміння виокремити раціональне зерно фактів від рясних здогадів і здатність побудувати факти у порядку достовірності інформації, яка в них міститься.

Мислення у білому капелюшку – це дисципліна і самоконтроль.

Будь ласка, ніяких емоцій.

Отже, у процесі гри, Вам буде необхідно забути про емоції, викладати тільки факти, послідовність подій тощо. Інформацію, яку Ви будете одержувати від гравців, необхідно записати або уявити у вигляді такої схеми : спочатку → потім → наступного разу → у подальшому → наприкінці → отже...”

Для тих , хто обрав чорний капелюшок для гри, можна підготувати такий текст:

**“Чорний капелюшок – бродячий символ песимізму.**

**Інформація для гравців:**

*“Чорний - протистойть білому. Це колір невпевненості, що символізує сприйняття життя в темному світі. Той, хто віддає перевагу чорному одягу (за винятком траурної символіки, яка лише підкреслює значення цього кольору), нерідко бачить дійсність у темних тонах, невпевнений у собі, нещасливий, схильний до депресії, переконаний, що його життєві ідеали недосяжні. Досить часта зміна костюма або сукні чорного кольору на інше забарвлення - яскравіше та виразніше - показник того, що песимістичний настрій часом зникає”.*

**Інструкція :**

Вам необхідно критично ставитися до всього і до всіх, знайти достатньо похмурі боки проблеми, тому що Ви можете підкреслено тверезо дивитися на речі. Ваша роль – не піддавати все сумнівам, як це робить захисник у суді, а вказати на наявність у проблемі, що розглядається, слабких сторін. Девіз – “Все це може й не спрацювати”...

Ваше завдання – вказати на те, що не спрацює і попередити про небезпеку. Володар чорного капелюшка не повинен аргументовано обстоювати свою позицію або розпочинати дискусію. Ваше призначення – нанести на картку нашого ставлення до проблеми максимальну кількість зон підвищеної небезпеки та ризику.

Отже, у процесі гри, Вам необхідно знаходити в ситуації найбільш негативні ракурси, наслідки, які можуть бути наявні у такій ситуації, тобто співвіднести шанси проекту на виживання і закономірний висновок, що все придумане відвічно приречено на провал, тому що...”

Для групи учасників бліц – гри, які висловили побажання одержати червоний капелюшок, ми готуємо такий текст : **“Червоний капелюшок – це океан пристрастей та емоцій.**

**Інформація для гравців:**

*“Червоний - один із основних кольорів; колір крові, це колір пристрастей. Людина, улюбленим кольором якої є червоний, смілива, вольова, з владним характером, запальна, товариська. У людей, котрих цих колір роздратовує, яскраво виражений комплекс неповноцінності, страх перед сварками, схильність до усамітнення, стабільності у взаєминах”.*

**Інструкція :**

Девіз – “Доказів не треба!”. Цей тип мислення відкриває перед Вами простір для висловлення своїх думок, а червоний капелюшок дозволяє висловлювати будь – які Ваші почуття, які вже давно інтуїтивно відчували. У цьому капелюшкові Ви можете зіграти особу екзальтовану, експансивну, екстравагантну, яка не завжди прислуховується до голосу розуму, а тільки й відшукує можливість “виплеснути” на оточуючих фонтан почуттів.

Проте не слід забувати, що червоний капелюшок дарує унікальну можливість познайомитися з почуттями оточуючих.

Отже, у процесі гри, Ви – винятково емоційні особи, які бачать ситуацію тільки через призму емоційного впливу”.

Гравцям, які обрали жовтий капелюшок, можна запропонувати такий зміст тексту: **“Жовтий капелюшок – це джерело позитивних сподівань.**

**Інформація для гравців:**

*“Жовтий - колір яєчного жовтка, золотий, символізує спокій, невимушеність у взаєминах з людьми, інтелігентність. Той, хто його любить, - товариський, допитливий, сміливий, легко пристосовується й дістає задоволення від можливості подобатися й приваблювати до себе людей. Неприємний він людині зосередженій, песимістично настроєній, з якою важко заприятитися”.*

**Інструкція :**

Позитивна оцінка проблеми, а також пошук позитивних шляхів вирішення може ґрунтуватися на досвіді, інформації, яку Ви одержали, низці логічних умовиводів тощо. Слід пам’ятати, що будь-яке створення передусім пов’язане з позитивним ставленням до справи, тобто це – конструктивне мислення, а не оптимістичне до дурості.

Ваше завдання – знайти позитивне в ситуації, яка пропонується для обговорення і довести оточуючим, що необхідно бачити не тільки чорне, але й позитивне у проблемі, “не акцентуватися” на ній, тобто шукати подальші можливі шляхи її вирішення.

Отже, володар жовтого капелюшка, це – передусім – конкретні пропозиції”.

Так, гравцям, які обрали синій капелюшок, можна запропонувати такий текст: **“Синій капелюшок – це всеосяжний контролер.**

**Інформація для гравців:**

*“Синій - колір, середній між голубим і фіолетовим, це колір неба, тому його звичайно пов’язують з духовним піднесенням людини, її чистотою. Якщо він подобається, це свідчить про скромність та меланхолію; такій людині треба часто відпочивати, вона швидко стомлюється, для неї украй важливе почуття впевненості, доброзичливості оточуючих. Неприйняття цього кольору свідчить про її бажання справити враження своєю всесильністю, тоді як насправді вона - вірець невпевненості й відлюдькуватості. Байдушність цього кольору підтверджує певну легковажність, хоча й приховану під маскою привітності, ввічливості”.*

**Інструкція :**

Володар синього капелюшка повинен задіяти “картографічний” тип мислення, тобто привести думки до певної структурної спрямованості, тобто скласти чітку схему послідовності дій у певний проміжок часу. Краще за все використати методіку визначення “ПЛЮМІН”(плюс – мінус – інтерес).

Отже, людина у синьому капелюсі – це спостерігач, який пильно слідкує за процесом вирішення проблеми. Це – хореограф, який придумує партію для кожного учасника балетної вистави, і водночас прискіпливий глядач, що слідкує за усім, що відбувається на сцені.

Якщо Ви – володар синього капелюшка, Вам необхідно виявити максимум мудрості і відповісти на запитання “Чому навчила мене ця ситуація (проблема)?” і давати коментар всьому, що відбувається навкруги”.

## Додаток Д

### 1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 4	Галузь знань: 07 Управління та адміністрування 073 Менеджмент	Вибіркова	
Модулів – 1	Освітньо-професійна програма: «Управління навчальним закладом»	<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 2		2-й	1-2-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання – творча робота		<b>Семестр</b>	
Загальна кількість годин - 120		3-й	2-3-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2-4 самостійної роботи студента – 2-4	Освітній ступінь: магістр	<b>Лекції</b>	
		8 год.	8 год.
		<b>Практичні, семінарські</b>	
		22 год.	12 год.
		<b>Лабораторні</b>	
		0 год.	0 год.
		<b>Самостійна робота</b>	
		66 год.	70 год.
<b>Індивідуальна робота</b>			
24 год.	30 год.	Вид контролю: залік	

### 2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета** курсу полягає у створенні умов для практичного оволодіння студентами особливостями експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому закладі, науково-теоретичними засадами ліцензування та атестації загальноосвітнього закладу, формуванні компетентностей майбутніх працівників з питань оцінювання діяльності освітніх закладів, ознайомлення з процедурою ліцензування та атестації освітнього закладу.

**Завдання** вивчення курсу «Ліцензування та атестація освітнього закладу»:

- познайомити студентів з основними поняттями та категоріями ліцензування, акредитація, атестація, контролю, діагностики, оцінювання якості освіти;
- розкрити вимоги до підготовки та проведення ліцензування, атестації освітніх закладів;
- сформулювати вміння аналізувати діяльність загальноосвітнього закладу, оформляти документи відповідно до вимог атестаційних та ліцензійних справ;
- сформулювати вміння писати експертний висновок за результатами перевірки;

- сформувати вміння проводити оцінювання діяльності навчального закладу за різними напрямками.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

**знати:**

- теоретичні засади ліцензування, атестації освітнього закладу;
- особливості проведення атестації дошкільного (загальноосвітнього, позашкільного) закладу освіти;
- системи оцінювання напрямів діяльності загальноосвітнього закладу;

**вміти:**

- здійснювати діагностику діяльності освітніх закладів;
- писати експертні висновки;
- формувати ліцензійні та атестаційні справи.

Професійна діяльність у сфері управління освітою передбачає наявність не лише фахових знань, навичок організаційної діяльності, а й здатності ефективно діяти в умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

### **3. Програма навчальної дисципліни**

#### **Змістовий модуль 1. Основи експертно-аналітичної діяльності.**

##### **Тема 1. Нормативна база процедур ліцензування, акредитації та атестації закладів освіти**

Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту». Положення Кабінету Міністрів України «Про порядок атестації навчальних закладів, Постанова Кабінету Міністрів України «Ліцензійні умови впровадження освітньої діяльності закладів освіти» та інші нормативні акти.

##### **Тема 2. Специфіка експертизи у загальноосвітньому закладі.**

Сутність поняття «експертиза», «освітня експертиза», «педагогічна експертиза». Особливості здійснення педагогічної експертизи за напрямками діяльності загальноосвітнього закладу. Оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу. Феноменологія понять «самоаналіз», «оцінювання», «контроль», «моніторинг». Проведення самоаналізу діяльності загальноосвітнього закладу. Сучасні підходи, технології, методики до оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу. Експертний висновок. Написання експертного висновку.

#### **Змістовий модуль 2. Державний контроль за діяльністю освітніх закладів.**

##### **Тема 3. Ліцензування освітнього закладу.**

Поняття «ліцензування». Процедура підготовки та формування ліцензійної справи. Умови переоформлення ліцензії. Підстави для анулювання ліцензії.

##### **Тема 4. Атестація дошкільного (загальноосвітнього, позашкільного) закладу освіти.**

Поняття «атестація». Контроль під час атестації. Принципи атестації навчальних закладів. Процедура проведення атестації. Склад експертної комісії. Експертний висновок.

## 4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усь ого	у тому числі					усьог о	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1. Основи експертно-аналітичної діяльності</b>												
Тема 1. Нормативна база процедур ліцензування, акредитації та атестації закладів освіти.	26	2	2	0	6	16	26	2	0	0	6	20
Тема 2. Специфіка експертизи у загальноосвітньому закладі	34	2	6	0	8	18	34	2	4	0	6	20
Разом за змістовим модулем 1	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<b>Змістовий модуль 2. Державний контроль за діяльністю навчальних закладів</b>												
Тема 3. Ліцензування освітнього закладу.	30	2	6	0	6	16	29	2	4	0	10	14
Тема 4. Атестація дошкільного (загальноосвітнього, позашкільного) закладу освіти.	30	2	8	0	4	16	29	2	4	0	8	16
Разом за змістовим модулем 2	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
<b>Усього годин</b>	<b>120</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>66</b>	<b>120</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>70</b>

## 5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна	заочна
1	Нормативне забезпечення процедур державного контролю за діяльністю освітніх закладів	2	0

### 6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна	заочна
1.	Аналіз програми відповідності навчального закладу ліцензійним умовам.	6	4
2.	Аналіз програми перевірки діяльності дошкільного (загальноосвітнього, позашкільного) закладу освіти.	4	2
3.	Написання експертного висновку за результатами перевірки.	4	2
4.	Формування атестаційної справи загальноосвітнього закладу.	4	2
5.	Оцінювання роботи педагогічних працівників	2	2

### 7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна	заочна
1.	Нормативна база процедур ліцензування, акредитації та атестації закладів освіти.	16	20
2.	Специфіка експертизи у загальноосвітньому закладі	18	20
3.	Ліцензування освітнього закладу.	16	14
4.	Атестація дошкільного (загальноосвітнього, позашкільного) закладу освіти.	16	16
	Разом:	66	70

### 8. Індивідуальні завдання

1. Написання експертного висновку за результатами перевірки діяльності навчального закладу.

### 9. Методи навчання

При вивченні курсу передбачається використання таких основних методів та технологій навчання:

- інформаційних;
- інформаційно-ілюстративних;
- проблемного навчання;
- методів активного навчання;
- творчих завдань.

### 10. Методи контролю

Для визначення якості засвоєння навчального матеріалу передбачається використання:

- **поточного** контролю (усне та письмове опитування);
- **рубіжного** контролю (тематичний та модульний);
- **підсумкового** контролю у вигляді заліку.

## 11. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота					Сума
Змістовий модуль №1	Змістовий модуль № 2			Індивідуальне завдання	
	T1	T2	T3		T4
15	15	15	15	20	100

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
82-89	<b>B</b>	добре	
74-81	<b>C</b>		
64-73	<b>D</b>	задовільно	
60-63	<b>E</b>		
35-59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

## 12. Методичне забезпечення

- Програма курсу „Ліцензування та атестація освітнього закладу».
- Конспекти лекцій.

## 13. Рекомендована література

### Базова

1. Акредитація від А до Я. Глосарій з акредитації. Навчально-методичний посібник. – Автори: М.Ф.Гончаренко, С.А.Свіжевська. – Д.: Державний вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет», 2011. – 289 с.
2. Андрусевич С., Домніч В. Акредитація. Організація та проведення у вищих навчальних закладах України / С. Андрусевич, В. Домніч. – К., 2003. – 33 с.
3. Сльникова Г. В., Куценко В. І., Маслов В. І. та ін. Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. - 220 с.
4. Кондрашина Г. В. Атестація навчального закладу: нормативи, методичні рекомендації, документація. — Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. — 224 с — (Серія «Адміністратору школи»).
5. Методичне забезпечення державної атестації ЗНЗ / Н.Павлова, О.Куляєва. — К. : Шк. світ, 2007. — 128 с. — (Б-ка «Шк. світу»).

### Допоміжна

1. Державна атестація позашкільних навчальних закладів [Текст] : метод. рек. для керівників / Упр. освіти і науки Луган. обдержадміністрації, Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ; уклад.: Т. М. Сорочан [та ін.]. - Луганськ : Резніков В.С., 2010. - 96 с.
2. Законодавство, організація та проведення ліцензування і акредитації [Текст] / уряд. О. В. Ситяшенко. - К. : Задруга, 2004. - 151 с.
3. Збірник програмно-методичного забезпечення проведення атестації професійно-технічного навчального закладу [Текст] / уклад. А. М. Згурський [та ін.] ; заг. ред. О. М.

Бурлаков ; Державна інспекція навчальних закладів, Державний центр економіки освіти і науки. - 2. вид., перероб. і доп. - Хмельницький : ХНУ, 2004. - 120 с.

4. Здійснення процедур акредитації, ліцензування та рейтингування вищих навчальних закладів України з використанням онтологічного підходу [Текст] : навч.-метод. посібник для спец. з акредитації та ліцензування, аспірантів, магістрів, науково-пед. працівників вищих навч. закл. / В. Д. Шинкарук [та ін.] ; Харківський національний ун-т радіоелектроніки. - Х. : ХНУРЕ, 2008. - 80 с.

5. Книга протоколів державної атестації навчальних закладів [Текст] / упоряд. В. Лаврук. - 3-тє вид. - К. : Шкільний світ, 2008. - 112 с.

6. Ліцензування освітніх послуг у вищому навчальному закладі [Текст] : метод. рекомендації / уклад. Ж. Г. Петрова, Р. М. Вернидуб ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Навчально-методичне управління. - К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. - 55 с.

7. Пархоменко, Ірина Миколаївна Оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів під час їхньої атестації [Текст] : наук.-метод. посібник / І. М. Пархоменко. - Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. - 144 с.

8. Петренко, Анатолій Андрійович Організаційно-педагогічні засади атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петренко Анатолій Андрійович ; АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. - К., 2007. - 221 арк.

9. Петренко, Анатолій Андрійович Організаційно-педагогічні засади атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петренко Анатолій Андрійович ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир, 2007. - 20 с.

10. Шегеда, А. Ф. Моніторинг якості освіти навчальних закладів та їх атестація [Текст] : [навч.-метод. посіб.] / А. Ф. Шегеда. - Житомир : Рута, 2012. - 109 с.

#### 14. Інформаційні ресурси

Поглиблюють інформацію про особливості створення національних стандартів освіти та впровадження тестування і моніторингових досліджень матеріали, розміщені на веб-сторінках:

1. [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua) - веб-сторінка Міністерства освіти і науки України.
2. [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua) - веб-сторінка бібліотеки ім.Вернадського.
3. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1019-2007-%D0%BF>
4. <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248779880>
5. <http://ak.gov.ua/law-base>
6. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/507-2014-%D0%BF>
7. [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2512/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2512/)



**Додаток Е**  
**Результати поосібного діагностування магістрантів експериментальних груп**  
**(прикінцевий зріз)**

№	$K_1$	$K_2$	$K_3$	№	$K_1$	$K_2$	$K_3$
1	72,76	72,89	70,93	54	54,24	54,08	72,80
2	58,58	58,78	59,35	55	50,84	50,16	57,34
3	81,56	76,03	65,52	56	75,69	73,66	71,39
4	70,75	74,44	72,23	57	73,98	75,24	72,72
5	70,61	74,46	68,63	58	80,18	46,25	52,95
6	66,00	54,86	80,58	59	56,96	59,57	72,76
7	81,70	75,24	61,97	60	55,16	46,25	60,70
8	81,62	46,25	52,53	61	70,61	84,65	80,97
9	58,81	69,76	80,09	62	60,09	61,13	61,92
10	72,76	80,73	64,74	63	46,06	76,01	65,47
11	73,98	82,30	80,53	64	72,24	46,25	81,59
12	80,18	90,92	80,58	65	63,25	46,25	90,73
13	78,14	79,16	73,88	66	56,42	46,25	41,23
14	60,15	62,70	71,05	67	54,38	46,25	60,39
15	91,14	46,25	80,38	68	70,75	76,81	69,59
16	70,75	66,62	61,95	69	77,01	77,59	67,83
17	91,21	46,25	60,97	70	61,67	66,59	63,48
18	58,47	61,92	56,16	71	51,85	80,73	72,09
19	62,53	62,70	59,66	72	72,52	75,24	61,77
20	72,76	46,25	71,95	73	64,32	80,73	71,68
21	62,86	56,43	81,05	74	56,87	82,29	72,53
22	82,83	82,29	82,70	75	73,98	46,25	80,81
23	80,18	75,24	62,95	76	73,98	91,70	90,56
24	73,84	74,43	71,61	77	64,67	46,25	90,73
25	59,57	60,35	71,43	78	70,61	46,25	62,58
26	44,07	56,43	58,04	79	41,64	43,11	91,03
27	60,88	83,08	81,23	80	62,82	46,25	70,30
28	80,18	46,25	62,29	81	91,14	52,52	72,81
29	73,98	46,25	80,63	82	73,84	46,25	70,93
30	63,25	65,05	59,34	83	64,92	74,44	67,77
31	57,01	46,25	60,75	84	75,93	76,02	74,27
32	81,76	46,25	82,22	85	62,97	46,25	46,08
33	64,32	66,62	49,03	86	80,18	80,73	72,26
34	41,64	46,25	90,73	87	58,52	73,66	48,45
35	77,01	73,68	70,54	88	46,97	80,73	63,05
36	81,76	46,25	64,10	89	73,98	75,24	65,25
37	80,18	82,30	56,88	90	81,70	75,24	59,00
38	70,75	74,46	70,98	91	66,36	72,89	62,37
39	70,75	46,25	80,38	92	73,98	81,51	77,68
40	72,90	46,25	81,04	93	73,98	71,32	81,59
41	61,14	73,66	72,20	94	57,19	57,21	70,12
42	73,78	75,24	70,46	95	75,30	72,89	72,39
43	72,76	77,59	74,64	96	65,83	76,03	72,38

<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>	<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>
44	77,07	55,65	80,83	97	55,58	72,89	71,64
45	91,14	91,70	72,53	98	44,81	75,24	70,14
46	73,98	83,08	60,75	99	70,75	76,03	67,68
47	78,53	78,38	76,89	100	62,86	71,32	71,61
48	67,96	46,25	63,62	101	61,35	90,92	71,24
49	81,76	46,25	90,48	102	78,53	76,02	71,78
50	73,84	46,25	72,52	103	83,22	72,11	68,64
51	72,76	75,24	73,39	104	90,12	75,24	57,19
52	62,53	80,73	73,96	105	73,98	72,11	63,69
53	73,98	46,25	60,78	106	63,25	72,11	69,93

**Додаток Ж**  
**Результати поєібного діагностування магістрантів контрольних груп (прикінцевий зріз)**

<i>№</i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>	<i>№</i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>
1	51,93	52,51	61,76	59	64,33	63,48	52,80
2	51,40	50,94	73,60	60	91,14	90,92	71,04
3	36,42	75,24	62,00	61	77,07	77,59	63,25
4	42,52	41,54	59,15	62	91,14	90,92	71,78
5	73,98	77,59	90,14	63	73,98	74,46	72,24
6	64,67	63,48	80,92	64	74,22	78,38	80,64
7	64,25	70,54	73,57	65	67,96	68,19	80,16
8	75,35	40,76	90,97	66	81,76	81,51	74,60
9	64,33	63,48	61,74	67	75,69	75,24	70,74
10	75,30	75,24	75,23	68	73,98	74,46	57,76
11	65,83	63,49	59,38	69	80,18	80,73	59,88
12	69,62	73,67	63,88	70	73,84	76,81	80,73
13	73,98	43,89	72,32	71	72,76	72,89	71,59
14	70,75	71,32	70,36	72	62,53	62,70	72,94
15	62,86	62,70	70,13	73	73,98	72,89	53,00
16	61,35	61,92	54,98	74	54,24	73,67	75,18
17	78,53	78,38	67,09	75	50,84	70,54	63,52
18	83,22	83,86	81,76	76	55,16	55,65	81,22
19	90,12	90,13	80,42	77	70,61	71,32	70,18
20	73,98	74,46	59,64	78	63,25	63,48	61,69
21	80,18	80,73	90,97	79	68,65	68,97	60,89
22	70,75	71,32	62,77	80	56,42	55,65	58,85
23	70,75	71,32	73,75	81	54,38	70,54	65,80
24	72,90	72,89	70,98	82	70,75	71,32	60,34
25	61,14	61,92	75,60	83	77,01	77,59	71,47
26	73,78	74,46	70,18	84	61,67	61,92	64,02
27	72,76	75,24	59,46	85	51,85	52,51	50,32
28	62,82	62,70	64,06	86	64,67	63,48	81,89
29	91,14	90,92	71,12	87	73,98	74,46	70,36
30	73,84	76,81	90,97	88	63,25	63,48	64,90
31	64,92	67,40	70,56	89	63,36	57,21	56,06
32	72,70	74,46	80,31	90	81,76	81,51	73,97
33	62,97	62,70	70,51	91	64,32	65,05	61,89
34	80,18	80,73	72,03	92	70,80	40,76	73,31
35	72,24	72,11	80,30	93	77,01	77,59	63,88
36	63,25	63,48	65,52	94	81,76	81,51	73,97
37	66,36	66,62	55,79	95	63,93	62,70	58,94
38	73,98	74,46	80,42	96	82,83	82,29	61,62
39	73,98	74,46	71,14	97	80,18	83,08	90,31
40	57,19	57,21	81,92	98	73,84	74,46	70,22
41	70,61	71,32	60,09	99	59,57	59,57	72,94
42	60,09	60,35	57,50	100	44,07	75,24	72,26
43	46,06	46,24	80,59	101	60,88	60,35	52,23

<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>	<i>N<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>1</sub></i>	<i>K<sub>2</sub></i>	<i>K<sub>3</sub></i>
44	72,52	74,46	71,08	102	80,18	80,73	90,14
45	60,01	65,05	63,77	103	61,69	57,21	71,18
46	56,87	57,21	57,63	104	46,97	46,24	46,22
47	73,98	74,46	71,61	105	73,98	74,46	90,14
48	73,98	76,81	71,06	106	81,70	83,86	74,35
49	70,61	71,32	64,51	107	64,67	63,48	80,67
50	61,36	40,76	72,88	108	73,98	74,46	70,36
51	56,96	57,21	59,81	109	80,18	80,73	61,75
52	55,16	55,65	80,59	110	78,14	78,38	70,81
53	80,18	80,73	82,42	111	85,87	60,35	58,90
54	70,75	71,32	71,73	112	91,14	90,92	81,01
55	65,83	65,84	81,30	113	84,63	71,32	60,51
56	72,12	75,24	72,13	114	91,21	87,70	59,42
57	70,80	40,76	71,44	115	84,87	58,78	62,68
58	72,76	72,89	57,58	116	63,25	63,48	56,68

## Додаток 3

Дані початкового зрізу рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

У<sub>i</sub>

	1	1
	2	1
	3	1
	4	1
	5	1
	6	1
	7	1
	8	1
	9	1
	10	1
	11	1
	12	1
	13	1
	14	1
	15	1
	16	1
	17	1
	18	1
	19	1
	20	1
	21	1
	22	1
	23	1
	24	1
	25	1
	26	1
	27	1
	28	1
	29	1
	30	1
	31	1
	32	1
	33	1
	34	1
	35	1
	36	1
	37	1
	38	1
	39	1
	40	1
	41	1
	42	1
	43	1
	44	1
	45	1
	46	1

критичний

задовільний	47	2
	48	2
	49	2
	50	2
	51	2
	52	2
	53	2
	54	2
	55	2
	56	2
	57	2
	58	2
	59	2
	60	2
	61	2
	62	2
	63	2
	64	2
	65	2
	66	2
	67	2
	68	2
	69	2
	70	2
	71	2
	72	2
	73	2
	74	2
	75	2
	76	2
	77	2
	78	2
	79	2
	80	2
	81	2
	82	2
	83	2
	84	2
	85	2
	86	2

середній	87	3
	88	3
	89	3
	90	3
	91	3
	92	3
	93	3
	94	3
	95	3
	96	3
	97	3
достатній	98	3
	99	3
	100	3
	101	3
	102	4
	103	4
	104	4
	105	4
	106	4

**Додаток К**  
**Дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту**

X<sub>i</sub>

низький	1	1
	2	1
	3	1
	4	1
	5	1
задовільний	6	2
	7	2
	8	2
	9	2
	10	2
	11	2
	12	2
	13	2
	14	2
	15	2
	16	2
	17	2
	18	2
	19	2
	20	2
	21	2
	22	2
	23	2
	24	2
	25	2
	26	2
	27	2
	28	2
	29	2
	30	2
	31	2
	32	2
	33	2



достатній	34	3
	35	3
	36	3
	37	3
	38	3
	39	3
	40	3
	41	3
	42	3
	43	3
	44	3
	45	3
	46	3
	47	3
	48	3
	49	3
	50	3
	51	3
	52	3
	53	3
	54	3
	55	3
	56	3
	57	3
	58	3
	59	3
	60	3
	61	3
	62	3
	63	3
	64	3
	65	3
	66	3
	67	3
	68	3
	69	3
	70	3
	71	3
	72	3
	73	3
	74	3
	75	3
	76	3
	77	3
	78	3
	79	3
	80	3
	81	3
	82	3
	83	3
	84	3
	85	3
	86	3
	87	3

ВИСОКИЙ	88	4
	89	4
	90	4
	91	4
	92	4
	93	4
	94	4
	95	4
	96	4
	97	4
	98	4
	99	4
	100	4
	101	4
	102	4
	103	4
	104	4
105	4	
106	4	

$$\bar{d} = \frac{x_i - y_i}{106} \approx 1,02$$

d <sub>1</sub> =1-1=0	d <sub>30</sub> =2-1=1	d <sub>59</sub> =3-2=1	d <sub>88</sub> =4-3=1
d <sub>2</sub> =1-1=0	d <sub>31</sub> =2-1=1	d <sub>60</sub> =3-2=1	d <sub>89</sub> =4-3=1
d <sub>3</sub> =1-1=0	d <sub>32</sub> =2-1=1	d <sub>61</sub> =3-2=1	d <sub>90</sub> =4-3=1
d <sub>4</sub> =1-1=0	d <sub>33</sub> =2-1=1	d <sub>62</sub> =3-2=1	d <sub>91</sub> =4-3=1
d <sub>5</sub> =1-1=0	d <sub>34</sub> =3-1=2	d <sub>63</sub> =3-2=1	d <sub>92</sub> =4-3=1
d <sub>6</sub> =2-1=1	d <sub>35</sub> =3-1=2	d <sub>64</sub> =3-2=1	d <sub>93</sub> =4-3=1
d <sub>7</sub> =2-1=1	d <sub>36</sub> =3-1=2	d <sub>65</sub> =3-2=1	d <sub>94</sub> =4-3=1
d <sub>8</sub> =2-1=1	d <sub>37</sub> =3-1=2	d <sub>66</sub> =3-2=1	d <sub>95</sub> =4-3=1
d <sub>9</sub> =2-1=1	d <sub>38</sub> =3-1=2	d <sub>67</sub> =3-2=1	d <sub>96</sub> =4-3=1
d <sub>10</sub> =2-1=1	d <sub>39</sub> =3-1=2	d <sub>68</sub> =3-2=1	d <sub>97</sub> =4-3=1
d <sub>11</sub> =2-1=1	d <sub>40</sub> =3-1=2	d <sub>69</sub> =3-2=1	d <sub>98</sub> =4-3=1
d <sub>12</sub> =2-1=1	d <sub>41</sub> =3-1=2	d <sub>70</sub> =3-2=1	d <sub>99</sub> =4-3=1
d <sub>13</sub> =2-1=1	d <sub>42</sub> =3-1=2	d <sub>71</sub> =3-2=1	d <sub>100</sub> =4-3=1
d <sub>14</sub> =2-1=1	d <sub>43</sub> =3-1=2	d <sub>72</sub> =3-2=1	d <sub>101</sub> =4-3=1
d <sub>15</sub> =2-1=1	d <sub>44</sub> =3-1=2	d <sub>73</sub> =3-2=1	d <sub>102</sub> =4-4=0
d <sub>16</sub> =2-1=1	d <sub>45</sub> =3-2=1	d <sub>74</sub> =3-2=1	d <sub>103</sub> =4-4=0
d <sub>17</sub> =2-1=1	d <sub>46</sub> =3-2=1	d <sub>75</sub> =3-2=1	d <sub>104</sub> =4-4=0
d <sub>18</sub> =2-1=1	d <sub>47</sub> =3-1=2	d <sub>76</sub> =3-2=1	d <sub>105</sub> =4-4=0
d <sub>19</sub> =2-1=1	d <sub>48</sub> =3-1=2	d <sub>77</sub> =3-2=1	d <sub>106</sub> =4-4=0
d <sub>20</sub> =2-1=1	d <sub>49</sub> =3-2=1	d <sub>78</sub> =3-2=1	
d <sub>21</sub> =2-1=1	d <sub>50</sub> =3-2=1	d <sub>79</sub> =3-2=1	
d <sub>22</sub> =2-1=1	d <sub>51</sub> =3-2=1	d <sub>80</sub> =3-2=1	
d <sub>23</sub> =2-1=1	d <sub>52</sub> =3-2=1	d <sub>81</sub> =3-2=1	
d <sub>24</sub> =2-1=1	d <sub>53</sub> =3-2=1	d <sub>82</sub> =3-2=1	
d <sub>25</sub> =2-1=1	d <sub>54</sub> =3-2=1	d <sub>83</sub> =3-2=1	
d <sub>26</sub> =2-1=1	d <sub>55</sub> =3-2=1	d <sub>84</sub> =3-2=1	
d <sub>27</sub> =2-1=1	d <sub>56</sub> =3-2=1	d <sub>85</sub> =3-2=1	
d <sub>28</sub> =2-1=1	d <sub>57</sub> =3-2=1	d <sub>86</sub> =3-2=1	
d <sub>29</sub> =2-1=1	d <sub>58</sub> =3-2=1	d <sub>87</sub> =3-3=0	

$$S_d = \sqrt{\frac{1}{105} \sum_{i=1}^{106} (d_i - \bar{d})^2}$$

$$(d_i - \bar{d})^2$$

- d<sub>1</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>2</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>3</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>4</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>5</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>6</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>7</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>8</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>9</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>10</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>11</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>12</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>13</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>14</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>15</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>16</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>17</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>18</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>19</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>20</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>21</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>22</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>23</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>24</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>25</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>26</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
  
- d<sub>27</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>28</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>29</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>30</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>31</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>32</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>33</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>34</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>35</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>36</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96

- d<sub>37</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>38</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>39</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>40</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>41</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>42</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>43</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>44</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>45</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>46</sub>=2-1,02=0,98<sup>2</sup>=0,96
- d<sub>47</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>48</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>49</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>50</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>51</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>52</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
  
- d<sub>53</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>54</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>55</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>56</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>57</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>58</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>59</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>60</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>61</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>62</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>63</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>64</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>65</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>66</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>67</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>68</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>69</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>70</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>71</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>72</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>73</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>74</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>75</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>76</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>77</sub>=1-1,02=-

- ,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>78</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>79</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>80</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>81</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>82</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>83</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>84</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>85</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>86</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>87</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>88</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>89</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>90</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>91</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>92</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>93</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>94</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>95</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>96</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>97</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>98</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>99</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>100</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>101</sub>=1-1,02=-0,02<sup>2</sup>=0
- d<sub>102</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>103</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>104</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>105</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,04
- d<sub>106</sub>=0-1,02=-1,02<sup>2</sup>=1,0

## Додаток Л

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Цісюань Вей Експертне оцінювання у професійній діяльності менеджерів освіти / Вей Цісюань // Наука і освіта. – 2016. – № 1 СХХХХІІ. – С. 123–133.

2. Цісюань Вей Експертно-аналітична діяльність керівника навчального закладу: теоретичний аспект / Вей Цісюань // Молодь і ринок. – 2016. – № 8 (139). – С. 142–145.

3. Цісюань Вей Методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності / Вей Цісюань // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2017. – № 5 (118). – С. 123–128.

4. Цісюань Вей Специфічні особливості експертизи у сфері освіти / Вей Цісюань // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – № 13. – С. 91–96.

5. Цісюань Вей Структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах / Вей Цісюань // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2017. – № 4 (117). – С. 113–117.

6. Цісюань Вей Современные подходы к оцениванию деятельности учебного заведения / Вей Цісюань // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala a Universitatii Pedagogice de Stat «Ion Creanga» din Chisinau. – 2017. – № 46 (1). – С. 49–56.

7. Цісюань Вей Сучасні аспекти управлінської культури менеджерів освіти / Вей Цісюань, О. Сакалюк // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Управління навчальними закладами: досвід, проблеми та перспективи], (29–30 жовтня 2014 р.). – Ч. 2. – Одеса, 2014. – С. 4–7.

8. Цісюань Вей Оценочно-контрольная функция в деятельности менеджеров образования / Вей Цісюань // Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. [Управління якістю підготовки фахівців], (21–22 квітня 2016 р.). – Одеса : Одеська державна академія будівництва та архітектури. – С. 148–150.

9. Цісюань Вей Управлінська діяльність менеджера навчального закладу: види та функції / Вей Цісюань // Матеріали XIV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. [«Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»] (3–4 червня 2016 р.) : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 14. – С. 221–224.

10. Цісюань Вей Анализ зарубежных моделей оценки деятельности учебных заведений / Вей Цісюань // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.

[Управління навчальними закладами: досвід, проблеми та перспективи], (27–28 жовтня 2016 р.). – Одеса, 2016. – С. 43–45.

11. Цісюань Вей Порівняльний аналіз результатів сформованості експертно-аналітичної підготовленості у майбутніх менеджерів освіти / Вей Цісюань // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи], (26–27 жовтня 2017 р.). – Одеса, 2017. – С. 75–76.

**Додаток М**  
**Акти про впровадження результатів дослідження**



УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Державний заклад**

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 24.11.2017 № 2700/20  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Цісюань Вей з теми «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

На соціально-гуманітарному факультеті Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» впродовж 2016 – 2017 років тривав експеримент з формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за авторським спецкурсом Цісюань Вей.

В експерименті були задіяні студенти магістратури 1-2 курсів, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом», кваліфікація «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)».

Розроблений автором спецкурс «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)» передбачав 4 кредити навчального часу (120 год.). Так, на лекційних заняттях було висвітлено питання експертно-аналітичної діяльності в управлінні ЗОШ. Практичні заняття проводились у формі тренінгів, рольових ігор, інтерактивний семінар, брейн-стормінг, ділової гри,

акс, кейс-стаді тощо. На практичних заняттях було відпрацьовано вміння ідентифікувати проблемні ситуації у загальноосвітньому навчальному закладі; планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього навчального закладу та застосовувати методи аналізу, оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів та розвитку перспективних програм тощо.

На факультеті проводилось дворазове діагностування за результатами якого було зафіксовано значне підвищення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності, зокрема: систематизовані знання щодо методів та процедур здійснення аналізу, алгоритму підготовки експертного висновку, особливостей експертно-аналітичної діяльності в ЗНЗ; сформовані вміння здійснювати експертно-аналітичну діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі, критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки. Так, після експерименту в експериментальній групі достатнього рівня досягли 17,9 % студентів (було 4,7 %), середнього рівня досягли 51 % студентів (було 14,2 %), низького – 26,4 % студентів (було 37,7 %), на критичному рівні залишились 4,7 % студентів (було 43,4 %).

Вважаємо, що теоретичні і практичні доробки В. Цісюань становлять безумовну практичну значущість і заслуговують упровадження у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри управління  
освітніми закладами та державної служби



Т.І. Койчева

О.О. Долженков





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
 E-mail: [kgpa@ukr.net](mailto:kgpa@ukr.net) Код ЄДРПОУ 02138872

Від 20.11.17р. № 625  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**  
**матеріалів дисертаційного дослідження**  
**Цісюань Вей**  
**«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної**  
**діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах»**  
**(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Упродовж 2016 – 2017 років у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії тривав експеримент щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. В експерименті брали участь студенти 1-2 курсів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом», освітнього ступеня «магістр».

У процесі експериментальної роботи був апробований спецкурс «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)», розроблений дисертанткою. А саме: використовувались методичні рекомендації автора щодо його організації; лекційні та практичні заняття були спрямовані на узагальнення і систематизацію знань специфіки експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, формування умінь її здійснювати, застосовуючи методи та процедури аналізу, оформлювати експертні висновки тощо. Практичні заняття проведені у формі тренінгу, брейн-стормінгу, ділової гри, аналізу конкретної ситуації, кейс-стаді, семінару-практикуму та ін.

За результатами проведеного експерименту було зафіксовано підвищення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в ЗНЗ, що засвідчують результати повторного діагностування. Так, в експериментальній групі достатній рівень після експерименту зафіксовано в 18,9 % студентів, тоді як до експерименту було – 2,8 %; середній рівень після експерименту – 50,9 % студентів, до експерименту – 18,9 %; низький рівень після експерименту – 24,5 % студентів, до експерименту – 41,5 %; критичний рівень після експерименту – 5,7 %, до експерименту – 36,8%.

З огляду на зазначене, вважаємо доцільним використання навчальних і методичних розробок Цісюань Вей у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Проректор за наукової роботи,  
доктор педагогічних наук,  
професор



О. М. Галус



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

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
 E-mail: rector@bdpu.org; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
 Код ЄДРПОУ 02125220

*Д.В. Н. 2017* № *57-50/1204*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**  
**матеріалів дисертаційного дослідження**  
**Цісюань Вей**  
**«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної**  
**діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах»**  
**(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Сучасний стан розвитку суспільства, інтеграційні процеси до міжнародного освітнього простору, модернізація системи управління навчальними закладами зумовлюють удосконалення системи підготовки керівних кадрів освіти. Одним із пріоритетних напрямків їх підготовки є формування управлінців нової генерації, здатних системно та ефективно виконувати професійні завдання, бути експертами у галузі освіти. У зв'язку з цим дисертаційне дослідження Цісюань Вей, присвячене підготовці майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, є своєчасним та актуальним.

Упродовж 2016-2017 років в Бердянському державному педагогічному університеті впроваджувались результати експерименту з формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. В експерименті брали участь студенти магістратури освітньо-професійної програми «073 Менеджмент. Спеціалізація: управління навчальним закладом».

На гуманітарно-економічному факультеті проводилось дворазове діагностування студентів магістратури, що дозволило зафіксувати підвищення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Після дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі достатній рівень засвідчили 17,9 % студентів (було 4,7%), середній рівень – 51 % (було 14,2%), низький – 26,4 % (було 37,7%), на критичному рівні залишилося 4,7% (було 43,4%).

Запропонований Цісюань Вей спецкурс «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)» був спрямований на формування

підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. В основу навчально-виховного процесу була покладена визначена дисертанткою експериментальна модель, яка включала: педагогічні умови, компоненти, форми, засоби і методи формування досліджуваного конструкту.

Вважаємо, що доробки автора є надзвичайно актуальними в умовах сьогодення, становлять значний практичний внесок у професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти, підвищення їхньої професійної компетентності.

Проректор з науково-педагогічної роботи,  
кандидат філологічних наук, доцент

В. М. Ліпич

Завідувач кафедри  
менеджменту та адміністрування,  
кандидат педагогічних наук, професор

В. В. Крижко





УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,  
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

24.11.2017 № 271/03  
 на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження наукового дослідження

**ЦІСЮАНЬ ВЕЙ**

**«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах»,**

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Необхідність вирішення проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у ЗНЗ спонукала В. Цісюань до впровадження результатів дисертаційної праці у навчальний процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького протягом 2016-2017 років.

У дослідно-експериментальній роботі брали участь магістранти спеціальності 073 Менеджмент, спеціалізації «Управління навчальним закладом» на базі Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва. Дослідження проводилося шляхом упровадження у професійну підготовку магістрантів окремих складових частин запропонованого В. Цісюань спецкурсу «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)» та використанням викладачами розроблених автором різноманітних форм і методів навчання. У результаті впровадження в освітній процес матеріалів дослідження була досягнута позитивна динаміка щодо рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Упровадження результатів дисертаційної праці Цісюань Вей у процес магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти дозволило констатувати їх своєчасність і актуальність, а також потребу у подальшому використанні викладачами ВНЗ України.

Акт про впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту (протокол № 7 від 23 листопада 2017 р.).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



Міністерство освіти і науки України  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ  
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький.

вул. Сухомлинського, 30.

тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

*11.10.2017 № 841*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Ministry of Education and Science of Ukraine  
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
 «PEREYASLAV-KHME LNYSKY  
 HRYHORIY SKOVORODA  
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

30, Sukhomlynsky St.

Pereyaslav-Khmelnytsky

08401

tel.: (04567) 5-63-89

fax: 5-63-94

## АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження

**Цісюань Вей**

«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах»

(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Актуальність дослідження визначається модернізацією системи управління освітою, що зумовила формування нової культури оцінки в освітньому просторі. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки об'єктивне оцінювання діяльності навчального закладу є запорукою його подальшого розвитку, характерною особливістю якого є інтеграція освітньої експертизи з різними технологіями оцінювання, розвиток методів комплексної оцінки освітніх процесів та зростання вагомості самооцінок шкіл.

Упродовж 2016-2017 років в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди» впроваджувалися результати експерименту з формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. В експерименті брали участь студенти магістратури педагогічного факультету освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом».

На педагогічному факультеті проводилось дворазове діагностування студентів, що дозволило зафіксувати підвищення рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

У процесі підготовки майбутніх керівників запропонований Цісюань Вей спецкурс «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)» був спрямований на формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Вважаємо, що доробки автора є надзвичайно актуальними в умовах сьогодення, становлять значний практичний внесок у професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти, підвищення їхньої професійної компетентності.

Ректор

Декан педагогічного факультету



*[Signature]* В.П. Коцур

*[Signature]* Н.В. Ігнатенко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Репіна, 12 м. Ізмаїл,  
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610  
Тел./факс: (04841) 5-13-88  
E-mail: [idgu@ukr.net](mailto:idgu@ukr.net)  
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ  
МФО 820172  
Р/р 35226260012580  
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/814

05.12.17

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор

Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

/ проф. Я.В. Кічук

*Б. Грудня* 2017 р.



**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**

матеріалів дисертаційного дослідження

**ЦІСЮАНЬ ВЕЙ**

**«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО  
ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ»**

(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Умови сучасного освітнього простору характеризуються нестабільністю, підвищуються вимоги суспільства до якості освіти, випускників, кардинально оновлюються технології навчання, загострюється конкурентна боротьба – виживання і розвиток у нових умовах зобов'язують навчальні заклади не тільки відслідковувати стан ринку освітніх послуг, оцінювати своє місце на цьому ринку, а й застосовувати методи прогнозування його розвитку, враховувати експертні висновки, розробляючи альтернативні варіанти своєї майбутньої поведінки залежно від зміни зовнішнього середовища.

В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті протягом 2016-2017 років впроваджувались результати експерименту з формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у ЗНЗ. В експерименті брали участь студенти магістратури спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) на факультеті управління, адміністрування та інформаційної діяльності.

Після проведення дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, запропонованою Цісюань Вей була досягнута позитивна динаміка щодо рівнів сформованості досліджуваного конструкту. Запропонований Вей Цісюань спецкурс «Ліцензування та атестація навчального закладу (за типом)» був спрямований на формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Заняття проводилися за методичними рекомендаціями, розробленими Вей Цісюань.

Зважаючи на одержані дані ми дійшли висновку щодо доцільності впровадження у практику роботи з майбутніми менеджерами освіти під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі результатів наукового дослідження Цісюань Вей «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах», яке є актуальним в умовах сьогодення.

Акт про впровадження обговорено на засіданні кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти (протокол № 5 від 23 листопада 2017 р.).

Завідувач кафедри  
загальної педагогіки, дошкільної,  
початкової та спеціальної освіти,  
кандидат педагогічних наук



доц. Д.Г. Іванова