

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
“ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО”

На правах рукопису

РОМАНЕНКО НАТАЛЯ АНАТОЛІВНА

УДК: 370.113+378.013+658.3

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор наук з державного управління,
професор С. К. Хаджирадєва

ОДЕСА – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. Науково-теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	10
1.1. Інноваційне середовище як соціально-педагогічний феномен	10
1.2. Проблеми підготовки менеджерів освіти в умовах інноваційних змін	24
1.3. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	40
Висновки з першого розділу	75
РОЗДІЛ II. Експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	78
2.1. Діагностика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	79
2.2. Принципи і педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	107
2.3. Змістовий і процесуальний компоненти експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	132
2.4. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища	164
Висновки з другого розділу	171
ВИСНОВКИ	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	178
ДОДАТКИ	209

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, реалізація яких повинна забезпечити якісну підготовку майбутніх керівників до професійної діяльності в галузі освіти. Рушійною силою галузевого розвитку повинні стати зміни в освіті, що сприятиме становленню загальноосвітніх навчальних закладів нового типу, формуванню інноваційного способу діяльності педагогів, утвердженню поряд із традиційними альтернативних педагогічних концепцій і систем.

В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів виступають: розвиток освітніх систем на основі продукування, розповсюдження та освоєння новацій (І. Богданова, Л. Даниленко, О. Іонова, Н. Клокар, О. Козлова, О. Попова, М. Поташник, О. Хомеріки та ін.), інноваційні зміни та державна політика щодо запровадження педагогічних інновацій (Ю. Гайстер, В. Гривкова, Ю. Зайцев, К. Золотар, С. Каркліна, М. Кондаков, А. Кондратенко, Р. Кубанова, Є. Лихацька, А. Мігунов, А. Новіков, М. Плохова, М. Портнов, П. Портнов, І. Турков, А. Тютюн, П. Філатова, П. Худоминський та ін.), зміст, функції діяльності органів управління освітою (В. Бегей, Д. Дейкун, П. Дроб'язко, О. Зайченко, Л. Калініна, В. Колібабчук, М. Кондаков, М. Корніяка, Г. Сурмило, Ф. Штикало та ін.), можливості імплементації зарубіжного досвіду щодо управління інноваціями в галузі освіти (М. Грудок-Костюшко, С. Калашникова, Н. Колісниченко та ін.).

Сучасний період інноваційних змін вирізняється відходом від уніфікованої освіти і тенденцією до освітньої різноманітності, інтеграційними міждисциплінарними процесами. Отже, специфіка розвитку сучасних освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх, вимагає нової інтерпретації принципів та положень щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Актуальність проблеми та аналіз її наукової розробленості дозволили виявити протиріччя між: швидкоплинними і неперервними змінами в суспільстві та невідповідністю освіти вимогам часу; наявними традиційними теоріями освіти та неузгодженими з ними емпіричними результатами інноваційної педагогічної практики; випереджальними можливостями інноваційного досвіду та відсутністю теоретико-методологічних засад управління інноваційними процесами, що й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження “Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Наукове дослідження виконувалось відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” з теми “Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах ВНЗ” (№ 0109U000212). Автором досліджувався аспект підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Тема затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 11 від 27 червня 2007 р.) й узгоджена в координаційній раді при АПН України (протокол № 9 від 27 листопада 2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру поняття “готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища”; уточнити поняття “новація”, “інновація”, “інноваційне середовище”, “менеджер освіти”.

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні

готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

3. Визначити та науково обґрунтувати принципи і педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

4. Розробити та апробувати експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка менеджерів освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати експериментальну модель, що ґрунтується на принципах модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу, за таких педагогічних умов, як: от: запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти.

Методи дослідження. З метою перевірки гіпотези, досягнення мети, а також реалізації поставлених завдань у роботі були використані методи теоретичного та емпіричного пошуку. Методи теоретичного рівня застосовувалися для вивчення, аналізу та узагальнення філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з метою вивчення стану та теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; емпіричного рівня – діагностування (анкетування, тестування та ін.), обсерваційні методи (шкалування, ранжування та ін.), праксиметричні

методи (аналіз професійної діяльності менеджерів освіти) задля виявлення продуктивних шляхів педагогічного впливу на процес, що вивчається; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки ефективності змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Обробку експериментальних даних проведено за допомогою пакету прикладних програм SPSS з використанням кореляційного аналізу; математичних і статистичних методів обробки й аналізу даних, їх систематизації; методів і прийомів верифікації (індукції, дедукції, графічних методів тощо), що дозволило перевірити отримані результати.

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2006-2009 рр. на базі Університету менеджменту освіти Академії педагогічних наук України (м. Київ), Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса), Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон), Школи резерву керівних кадрів управління освіти та науки Одеської міської ради. Загальна кількість учасників експерименту – 247 осіб, з них: у контрольній групі – 126 осіб, в експериментальній – 121 особа; 77% респондентів – жінки, 23% – чоловіки, їхній вік від 26 до 57 років.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше: визначено сутність і структуру поняття “готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища”; розроблено експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що включає пріоритетні принципи (модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу) та педагогічні умови (запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності

в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти), зміст, форми і методи навчання, етапи підготовки; визначено та науково обґрунтовано критерії готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища: аксіологічний, когнітивний, функціональний з їх показниками. Уточнено поняття “новація”, “інновація”, “інноваційне середовище”, “менеджер освіти”. Удосконалено зміст і форми підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, методи оцінювання рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Дістала подальшого розвитку методика фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Практична значущість дослідження полягає в розробці спецкурсів “Професійна діяльність менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища”, “Управління соціально-педагогічними проектами”, “Техніка управлінської діяльності”, системи тренінгів і ділових ігор. Результати дослідження можуть бути використані в роботі викладачів при складанні програм і методичних посібників для магістрів післядипломних факультетів ВНЗ, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Університету менеджменту освіти Академії педагогічних наук України (м. Київ) (акт про впровадження № 01-02/499 від 14.10.2009 р.), Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (акт про впровадження від 28.08.2009 р.), Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон) (акт про впровадження № 593 від 03.06.2009 р.), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження від 02.02.2008 р.), Школи резерву керівних кадрів управління освіти та науки Одеської міської ради (акт про впровадження

№ 715 від 28.05. 2009 р.), Донецького державного університету управління (акт про впровадження № 488 від 02.02. 2009 р.).

Достовірність результатів дослідження та основних висновків дисертаційної роботи забезпечується теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; дослідно-експериментальною перевіркою основної гіпотези, висновків, що забезпечило, крім теоретичного обґрунтування проблеми, її практичне втілення у практику навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, які мали факультети післядипломної підготовки; використанням методів, що адекватні предмету, меті і завданням, логіці розробки проблеми.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародному симпозиумі “Революція в освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє” (Одеса-Стамбул, 2007), міжнародних конференціях “Християнські цінності в освіті та вихованні” (Одеса, 2007), “Теорія і практика управління педагогічними процесами” (Одеса, 2007), “Стратегія регіонального розвитку: формування та механізми реалізації” (Одеса, 2007), міжнародному науково-практичному семінарі “Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання” (Одеса, 2008), всеукраїнській “Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка” (Суми, 2008), загальноінститутській “Регіональна політика на сучасному етапі державотворення: проблеми децентралізації, ризики та перспективи впровадження” (Одеса, 2006), “Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти” (Одеса, 2009), “Консолідація зусиль науковців, політиків, громадських діячів, бізнесменів щодо визначення стратегії регіонального розвитку” (Одеса, 2009) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено у 13 публікаціях, з них 4 статті – у фахових виданнях України, 3 статті – у співавторстві та 1 навчально-методичний посібник.

Особистий внесок здобувача. У дисертації не використовувалися ідеї або розробки інших дослідників, у співавторстві з якими були підготовлені окремі публікації. У надрукованих спільно з С. К. Хаджирадевою та К. Л. Крутій наукових статтях автором проведено аналіз механізмів управління інноваціями в галузі регіональної освіти, розкрито методику організації та проведення кейс-стаді, професійно-рольових і ділових ігор з урахуванням андрагогічних і акмеологічних принципів навчання; висвітлено світові тенденції розвитку інноваційних технологій навчання.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації 177 сторінок. У роботі вміщено 11 таблиць, 9 рисунків, які займають 2 самостійні сторінки тексту. До списку використаних джерел увійшло 340 найменувань.

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Інноваційне середовище як соціально-педагогічний феномен

При вивченні соціально-педагогічного контексту феномена “інноваційне середовище” доцільним є, на наш погляд, визначення найменших одиниць вищезазначеного феномена (середовище, інновація) і лише після цього можливо надати ґрунтовну характеристику специфіки інноваційного середовища в галузі освіти.

У тлумачному словнику української мови поняття середовище трактується як сукупність людей, пов’язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів [47, с. 1116], а інновація – як нововведення, комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технології, винаходів тощо [47, с. 400; 281, с. 363]; процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно-корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів [274; 275]; нові форми організації праці та управління, нові види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини [112]; комерційне освоєння нової ідеї [339, с. 7-8]; зміни в наявній структурі виробничого організму (перехід від існуючого до нового стану його внутрішньої структури) [336]; перше застосування нового продукту чи процесу [337, с. 56]; безперервне розширення організованого людиною знання і застосування його до розробки нових підходів для задоволення потреб суспільства; процес, який веде до найефективнішого виробництва і завершується новими й модифікованими товарами та послугами; втілення ідей у конкретні предмети [338, с. 163] тощо.

Спираючись на аналізі науково-методичної літератури, зазначимо, що інновація на погляд представників функціонального підходу (К. Ангеловські, Л. Подимова, В. Сластьоніна) зосереджується на процесі змін у техніці, технології та організації праці; у контексті управління інновацію науковці розглядають її як одну із можливих реакцій організації на суспільні потреби та елемент соціального прогресу [9; 265]. Розглядаючи інновації щодо предметного підходу (Ю. Гільбух, М. Дробноход), слід зазначити, що це стосується сукупності виробів, процедур і методів, що характеризуються відповідними рисами та виражаються застосуванням нових інструментальних засобів, втіленням нового технологічного процесу або змісту, освоєнням нового соціокультурного простору, створенням нових технологій [66].

Відповідно до цих визначень, можна констатувати, що інноваційне середовище – це сукупність засобів і умов, спрямованих на впровадження нововведень в установах і організаціях для досягнення певного результату. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових фондів свідчить про те, що більшістю науковців (К. Ангеловські, Л. Подимова, В. Сластьонін, Б. Твісс, Й. Шумпетер та ін.) інноваційне середовище аналізується в контексті функціонування інноваційного процесу, що пов'язаний із створенням, освоєнням і поширенням інновацій [9; 231; 265]. Так, Й. Шумпетер наполягав на тому, що інноваційне середовище слід розглядати в динаміці, тобто як інноваційний процес, а саме: “виготовлення нового продукту, а не “новий” продукт; упровадження нового методу, а не “новий метод”; освоєння нового ринку...; проведення реалізації...” тощо [340]. На погляд Б. Твісса, інноваційний процес – це перетворення наукового знання, наукових ідей, винаходів у фізичну реальність (нововведення), яка змінює суспільство [340]. Спробуємо схематично подати та схарактеризувати особливості та специфіку інноваційного середовища в галузі освіти (див. рис. 1.1).

У вищезазначеному контексті, особливо важливим є аналіз інноваційного процесу, що відбувається в закладах освіти; зовнішніх і внутрішніх факторів впливу на цей процес; механізмів управління

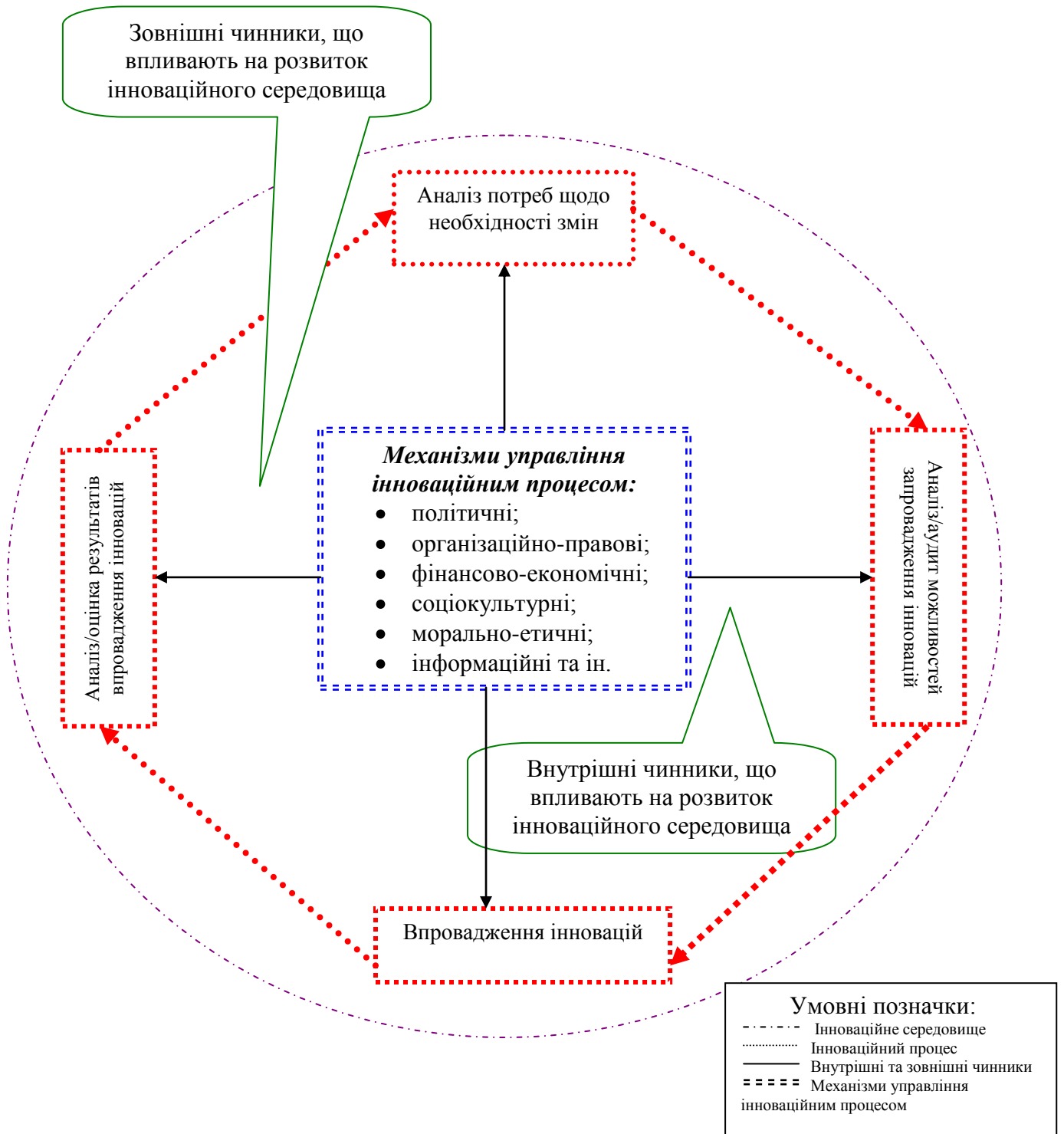


Рис. 1.1. Схема інноваційного середовища в галузі освіти

впровадженням інновацій в освітнє середовище і т. ін.

Так, науковцями (В. Бочелюк, Л. Карамушка) доведено, що на розвиток інноваційного процесу впливають: стан зовнішнього середовища, в якому він проходить (тип ринку, характер конкурентної боротьби, практика державного регулювання, рівень освіти, організаційні форми взаємодії науки і практики тощо); стан внутрішнього середовища окремих організаційних і виробничих систем (фінансові та матеріально-технічні ресурси, застосування технологій, зв'язки із зовнішнім середовищем тощо); специфіка самого інноваційного процесу як об'єкта управління [38; 121]. Важливо підкреслити, що на відміну від науково-технічного прогресу, інноваційний процес не завершується тільки впровадженням новації (техніки, технології, продукту) у виробництво, а має безперервний характер, оскільки, за висновками фахівців (Б. Твісс, Й. Шумпетер), з поширенням (дифузією) інновація вдосконалюється, стає ефективнішою, набуває нових споживчих якостей. Це відкриває для неї нові можливості застосування, нові ринки, а, відповідно, і нових споживачів, які сприймають цей продукт, технологію або послугу як нові саме для себе [340].

У сучасній науковій практиці чимало робіт присвячено саме аналізу потреб щодо необхідності змін у галузі освіти, зокрема досліджено: процес становлення інноваційного середовища (Л. Ващенко) [43; 45]; технології здійснення експертизи і корекції організаційно-інноваційного та мотиваційного середовища (В. Чудакова) [316, с. 2-14]; педагогічні умови розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею (А. Каташов) [123]; основи дидактичного менеджменту і його використання в освітній діяльності (В. Гамаюнов [61], В. Гончаров [72], І. Завадський [103]); принципи зміни парадигми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти (А. Большаков [33], Г. Дмитренко [93] та ін.); теорію й практику підготовки управлінців-лідерів у вищих навчальних закладах (Д. Борман, Л. Воротіна, О. Романовський [259], В. Шепель [327]).

На погляд Л. Ващенко, сучасні зміни в галузі освіти детерміновані загостренням загальної кризи в освіті і водночас високим інформаційним сплеском освітніх новацій, зумовлених піднесенням нової технологізації навчального процесу (насамперед на основі комунікативних, комп'ютерних і мультимедійних технологій), поширенням серед педагогічних працівників нової науково обґрунтованої термінології. Автор зазначає, що інноваційні зміни в галузі освіти, які відбуваються на основі раціонально-вольових дій, є суттєвою ознакою цілеспрямованості на зміни освітнього середовища, де формуються нові стабільні елементи-новації і здійснюється перехід системи з одного стану в інший. При цьому зміст новації передбачає якісну зміну, а нововведення (інновація) забезпечує технологію втілення нового змісту в умовах конкретного об'єкта, зміна якого й виступає предметом інновації [43, с. 3].

Основні зміни методології управління в галузі освіти пов'язані з гуманізацією, що обумовлює інноваційний розвиток освіти, тому що, по-перше, реалізується принцип людиноцентризму як відображення нових тенденцій у динаміці сучасного світу, де розвиток особистості стає показником прогресу; по-друге, така спрямованість зумовлює необхідність перегляду значних, усталених норм освітньої діяльності управлінських структур, школи, вчителя, учня.

Безперечно, провідною і головною є роль менеджера освіти. Саме тому актуальним для кожного менеджера освіти є створення індивідуального стилю керівництва в умовах інноваційного середовища, який стане підґрунтям вибору стратегії діяльності (деградація, функціонування, розвиток, інноваційна діяльність) закладу освіти. На погляд вчених (А. Лоренсов, М. Поташник, О. Хомеріки), обрана керівником навчального закладу стратегія діяльності – функціонувати (відповідати зовнішнім вимогам, бути не гірше за інших) або інтенсивно розвиватись (якісно підвищувати свій професіоналізм, стимулюючи саморозвиток учителів) –

буде визначати рівень досягнень учнів (студентів) навчального закладу та способи їхнього подальшого життєвладштування [306].

Так, розвивальний тип управління освітньою установою розглядається як альтернатива наявному типу і становить організовану діяльність, ініційовану керівником і підтримувану групою однодумців. Ця діяльність спрямована на проведення доцільних змін і припускає створення умов для реалізації компетентності, відповідальності, активності в цілому особистісного потенціалу всіх учасників освітнього процесу. На думку Т. Чернікової, навчальні заклади, які стали на шлях розвитку, проходять певні етапи становлення, їх розмежування дозволяє успішно працювати з педагогічними колективами, які мають різні стартові можливості. Зазначені етапи містять у собі: системний аналіз стану освітньої установи й оцінку можливостей її розвитку; організаційні заходи з трансформації освітньої установи в режим інтенсивного розвитку; активізацію внутрішньої групової комунікації в закладі, що розвивається; освітню та консультативну підтримку педагогів і керівників освітньої установи, які почали процес здійснення перетворень [252, с. 107].

Розвивальний тип управління освітньою установою вимагає від сучасних менеджерів освіти стратегічного бачення перспектив життєдіяльності окремо взятого закладу з урахуванням характеру суспільних змін. Науковці (А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульчицька, А. Нісімчук, О. Падалко, Т. Рабченюк, С. Сисоєва, І. Смолюк, О. Шпак та ін.) підкреслюють необхідність сформованості відповідних компетенцій і компетентностей [220; 225; 246 та ін.]. Зазначимо, що перешкодою на шляху реалізації розвивального управління стає насамперед одноосібність керівника у прийнятті рішень, невиправдана витрата зусиль на виконання другорядних завдань, нечіткість розподілу посадових обов'язків, стандартизація спілкування тощо. Навіть найбільш прогресивний і працездатний керівник, на думку вчених (К. Ангеловські, М. Армстронг, С. Артюх, В. Бондар, М. Дарманський, Е. Коваленко, Ю. Конаржевський та ін.), нічого не зможе

зробити сам без готовності педагогічного колективу включитись у процес освітніх перетворень, що вимагає створення інноваційного середовища [9; 11; 12; 36; 86; 143 та ін.].

Отже, аналіз потреб щодо необхідності змін у галузі освіти – це різновид інноваційної діяльності, який передбачає проектування нових освітніх установ, прогнозування соціально-культурних наслідків освітніх нововведень, планування і програмування нових управлінських дій.

Другим етапом інноваційного процесу в галузі освіти передбачено проведення аналізу/аудиту можливостей щодо запровадження інновацій. Одразу зазначимо, що складність теоретичного обґрунтування змісту і процедур аналізу можливостей щодо запровадження інновацій в галузі освіти пов'язана з відсутністю єдиного підходу в тлумаченні та розумінні науковцями сутності понять “інновація”, “нововведення” і “новація”. Учені (К. Ангеловські, Ю. Базанов, Б. Куріліна, В. Лазарєв, А. Малінін, Б. Мартиросян, Г. Тюлю, Т. Шамова та ін.) вищезазначені поняття розглядають як синоніми, визначають їх як нові зміни, удосконалення й покращення існуючого, як імманентну характеристику освіти, що впливає з її основного смислу, сутності та значення; наукові ідеї та технології їх реалізації [9, с. 37; 320]. Синонімічна однозначність слів “інновації” та “нововведення” відстежується у роботах В. Брижко, Ю. Базанова та Б. Куріліна. Вони розглядають їх як процес, у результаті якого народжується новий продукт, обладнання чи система до моменту появи цього продукту в комерційній мережі [90]. За В. Лазарєвим і Б. Мартиросяном, “інновації” та “нововведення” – це процес втілення новації в освітнє середовище [166, с. 15].

Інші науковці (Х. Барнет, Л. Ващенко, І. Дичківська, І. Перлак, В. Паламарчук, О. Пригожин, В. Сластьонін, О. Свідін, Н. Юсуфбекова та ін.) наполягають на врахуванні автономності понять “нововведення”, “новація” і “інновація” та розрізняють їх специфічні відмінності. Так, на міждисциплінарному рівні “нововведення” тлумачать як: процес

впровадження у виробництво новації, що є кінцевим результатом наукової або винахідницької діяльності; процес переходу певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом [238; 183, с. 47-55]; цілеспрямовану зміну, що вносить до середовища впровадження нові стабільні елементи [237, с. 53]. Новації – як міру виявлення нового в ідеї чи у практичному засобі, що відтворюють якісні зміни в мінливому середовищі [92].

Але В. Паламарчук розрізняє “новацію” та “інновації”. На її думку, інновація є результатом породження, формування і втілення нових ідей, а новація є результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій. Якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практику – інноватор. Будь-яка інновація має свій змістовний центр – “ядро” (характеризується новою ідеєю), джерело (характеризується дослідницькою діяльністю вченого-педагога або пошуковою практикою вчителя, керівника, колективу закладу) і носія (виступає творча особистість експериментатора-дослідника) [218].

Отже, в педагогічних дослідженнях здебільшого переважає погляд на “нововведення” як на процес цілеспрямованих змін, втілення нових стабільних елементів (новацій), що спричиняють перехід системи із одного стану в інший (Н. Клокар, О. Козлова, М. Поташник та ін.). Саме тому “новації” розглядають як засіб (новий метод, методика, технологія, навчальна програма тощо), а “інновації” як процес освоєння “новації”, що передбачає комплексну діяльність по створенню (зародженню і розробці), освоєнню, використанню та розповсюдженню “новацій” [133].

Науковець І. Перлакі привертає увагу на наявність у структурі поняття “інновація” слова “новація”, аналізуючи феномен нового як прогресивного явища, як засіб зміни старого, що суттєво поглибило осмислення такого важливого питання, яким є проблема новизни, як основного елементу інноваційних перетворень [9, с. 12]. В. Сластьонін розглядає інновації як

комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання новації, метою якої є задоволення потреб та інтересів освітян у нових засобах, що дозволяють відповідним чином змінити систему, способи забезпечення її ефективності, стабільності, життєздатності [265, с. 12]. На думку І. Дичківської, інновація є процесом (означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини), і продуктом або результатом (процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву “новація”) [92]. У працях Л. Подимової акцентується увага на тому, що “інновація” – це динамічна система, яка характеризується внутрішньою логікою і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із довкіллям [265, с. 17].

Інновації в педагогіці розглядаються О. Скідіним як такі зміни в освіті, які, зберігаючи усе позитивне з набутого досвіду, позбавляють шкільну систему від виявлених дефектів і переводять її повністю (чи частково) на новий рівень, для якого характерні суттєві покращення умов та результатів функціонування [264]. Л. Даниленко розрізняє серед них освітні та педагогічні, перші суттєво змінюють освітній процес, інші – педагогічний процес [85]. На її думку, інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни в навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб’єкта та об’єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їх постійного оновлення [81; 82; 83; 84].

На відміну від Л. Даниленко, В. Паламарчук педагогічні інновації розглядає як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв’язків різноманітних педагогічних проблем; Н. Юсуфбекова – зміст можливих змін педагогічної діяльності, стан і результати яких раніше не були відомі в теорії та практиці навчання і виховання [332]; Л. Ващенко – процес запровадження у практиці освітніх ідей, засобів, педагогічних технологій, в результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень педагогічних систем і структурних компонентів освіти [45]. Однак іншої

думки В. Загвязинський, який уточнює, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, методи, технології, які раніше не використовувалися, але й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, в основі яких лежить не тільки прогресивне начало, а й сприяння у мінливому середовищі (умовах, ситуаціях тощо) ефективно вирішувати завдання навчання і виховання [104, с. 5-14].

Отже, різні бачення вченими сутності зазначених понять констатують розбіжності, які спричинені радикальністю нововведень; дехто переконаний, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші відносять до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

Для первинної оцінки менеджером освіти, запропонованого для впровадження нововведення, В. Лазарєв виділяє такі якості (характеристики) нововведень, які закладаються в них ще при розробці: предмет інновації (елемент школи, який може бути перетворений завдяки цьому нововведенню, призначення інновації), глибина перетворень (ступінь радикальності зміни предмета інновації), масштаб перетворень (число залучених у нововведення елементів школи, пов'язаних з предметом інновації), ресурсний об'єм (необхідний об'єм матеріальних та людських ресурсів); рівень розробленості (ступінь підготовленості нововведень до впровадження) [292, с. 231]. Отже, означені параметри виступають критеріями попередньої діагностики нововведення по відношенню до тієї чи іншої середовища впровадження.

Третім етапом є впровадження інновацій, що передбачає інноваційну діяльність суб'єктів і об'єктів інноваційного процесу в галузі освіти. Під інноваційною діяльністю в галузі освіти науковці (Ю. Коноржевський, В. Лазарєв, А. Лоренсов, М. Поташник, О. Хомеріки, Н. Юсуфбекова та ін.) розуміють комплексну діяльність, спрямовану на створення (народження, розробку), використання й розповсюдження нового (новацій) в педагогічній науці та практиці [144; 165; 306; 332].

Проблеми інноваційної діяльності в галузі освіти досліджувалися І. Богдановою, О. Кияшком. Ними вивчено ефективність використання модульно-рейтингової технології в професійній підготовці майбутніх учителів [27; 28]. І. Гавриш надає теоретико-методологічне обґрунтування значущості процесів професійного становлення та подальшого професійно-творчого саморозвитку студентів педагогічних ВНЗ. Науковець доводить необхідність цілеспрямованої підготовки до інноваційної професійної діяльності (інноваційного навчання). Автором зазначено, що запровадження інноваційного навчання майбутніх учителів забезпечує умови для становлення студентів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності, розвиває критичне та креативне мислення тощо. З позицій інноваційного, особистісно зорієнтованого, технологічного, інформаційного і цивілізаційного підходів визначено концепцію дослідження з проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано технологію формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до створення, впровадження та розповсюдження освітніх інновацій, педагогічні умови та етапи їх реалізації в процесі інноваційного навчання студентів педагогічних ВНЗ, комплекс оптимізаційних заходів, спрямованих на підвищення ефективності інноваційного навчання студентів [59].

Основні проблеми організації і здійснення інноваційної діяльності в закладах освіти, які пов'язані, насамперед, з недостатньою підготовкою педагогічних працівників, розкрито в дослідженні Л. Даниленко [81]. Автором представлені модернізовані структура і навчальний план підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів в інституті післядипломної педагогічної освіти з урахуванням відповідних модулів, за якими підвищується рівень їхньої готовності до управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах [84].

В. Малихіною досліджено проблему організаційно-методичного забезпечення процесу управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх

навчальних закладів за умов великого міста; визначено зміст і структуру діяльності науково-методичного центру міського управління освітою, на підставі використання науково-культурного потенціалу великого міста розроблено модель організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів, наведено технології її реалізації [185]. Автором також досліджено теоретичні та прикладні аспекти управління районними системами освіти, обґрунтовано сучасні принципи та шляхи їх реалізації в діяльності районного відділу освіти. Доведено, що урахування впроваджуваної системи принципів (зокрема, організаційні, ресурсно-операційні, функціонально-рольові, особистісні) під час організації роботи районного відділу освіти забезпечує її відповідність сучасним напрямкам розвитку [185].

Учені (О. Попова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.) під інноваційним процесом розуміють циклічний процес переходу до якісно іншого стану, з ревізією застарілих норм та положень, ролей, а нерідко з їхнім переглядом [265, с. 12], як зумовлений суспільною потребою прогресивний комплексний процес розвитку (створення, впровадження, розповсюдження) новацій та інновацій, що призводить до зміни середовища, де здійснюється його “життєвий цикл” [230, с. 12], як динамічну єдність педагогічних новацій, їх освоєння педагогічним співтовариством та ефективного використання у практиці на науковій основі [332].

Л. Ващенко зазначає, що подекуди практики ототожнюють інноваційний процес з адаптацією нововведення до власної професійної діяльності, однак адаптація нововведення є використанням та впровадженням суб’єктивно нового, тобто того, що є новим лише для окремого навчального закладу чи педагогічного колективу, в результаті чого відбувається процес його оновлення. Натомість інноваційний процес реалізується шляхом апробації нової ідеї (засобу, технології), що загалом надає особливий статус навчальному закладу як експериментального й утворює пріоритетні позиції в освітньому середовищі регіону; при цьому інші навчальні заклади

використовують лише цей набутий досвід, адаптують нововведення до своїх умов.

Отже, результати такої практики свідчать про те, що інноваційний процес не може мати широку мережу використання (велику кількість об'єктів пошуку), може реалізуватися лише в умовах такого освітнього середовища, яке відповідає науково-методичним вимогам розгортання інноваційного пошуку. Однак бажаною залишається потреба оновлення навчальних закладів на основі інноваційного досвіду інших.

На думку М. Окса, кожний інноваційний процес в системі освіти супроводжується певною дестабілізацією педагогічного середовища, руйнуванням загальноприйнятих уявлень. Вчені рекомендують розробити теоретичні критерії для визначення дидактичної цінності та придатності інновації до її впровадження в процес навчання, що сприятиме запобіганню негативних результатів експериментування “сирими” технологіями, і дає можливість розглядати нововведення у контексті системи освіти в цілому.

В. Біляєв виділяє два типи інноваційних процесів, які відбуваються у галузі освіти, за характером їх виникнення. Перший тип – інновації, які відбуваються значною мірою стихійно, – можна назвати емпіричним; другий – це те, що є результатом усвідомленої і цілеспрямованої діяльності, яка побудована на альтернативних ідеях і принципах, саме результатом такої діяльності і є інноваційна педагогіка [211].

В інноваційному процесі виділяють етапи, які розрізняють за видами діяльності, що забезпечують створення і виконання нововведень. В. Сластьонін, Л. Подимова зазначають, що в теперішній час створена така послідовність етапів інноваційного процесу. Перший етап – зародження нової ідеї і виникнення концепції нововведень, умовно його називають етапом відкриття, який є результатом здебільшого фундаментальних і прикладних наукових досліджень; етап винаходу, тобто створення нововведення, втіленого в якій-небудь об'єкт, матеріальний чи духовний продукт-зразок, є другим. Третій етап – етап нововведення, на якому

перебуває практичне застосування інновації, її доопрацювання. Завершується даний етап отриманням стійкого ефекту від інновації. Четвертим вважається етап розгалуження нововведення, який полягає в широкому впровадженні, дифузії (розгалуження) нововведень у нові сфери. Подальшим є етап господарювання нововведень у конкретній сфері, коли власне нововведення не є таким, оскільки втрачає свою новизну. Завершується цей етап появою ефективної альтернативи чи заміни цього нововведення більш ефективним. Останнім в інноваційному процесі є етап скорочення масштабів застосування нововведень, який пов'язаний із заміною його новим продуктом. Представлена лінійна структура послідовно змінних етапів інноваційного процесу передбачає спрощену схему реального її розгортання, однак конкретний інноваційний процес необов'язково має включати всі означені етапи в суворій послідовності та нерозривності.

Отже, ефективність інноваційного процесу, на нашу думку, залежить від готовності суб'єктів освіти до інноваційного пошуку, сформованості відповідного середовища (наявності нормативних, науково-методичних та організаційних умов) та вміння їх втілити. Перебіг інноваційного процесу, як і будь-якого іншого, визначається складною взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Успіх на цьому шляху залежить від механізму, який об'єднує в єдиний потік витрати наукової ідеї, її розроблення, впровадження результату, реалізацію, поширення і споживання в галузі освіти. Такими механізмами управління інноваційним процесом є: політичні, організаційно-правові, фінансово-економічні, соціокультурні, морально-етичні, інформаційні та ін.

Отже, інноваційний процес в галузі освіти можна вважати засобом задоволення освітніх потреб населення на основі впровадження досягнень науки і технології. На відміну від виробничого процесу, інноваційний процес у галузі освіти характеризується: а) високим ризиком і невизначеністю шляхів досягнення цілей; б) неможливістю детального планування та орієнтації на прогностичні оцінки; в) необхідністю переборювати опір як у сфері

економічних відносин, так і інтересів учасників інноваційного процесу; г) залежністю від соціально-економічного середовища, в якому він функціонує і розвивається. Потреба в інноваційному процесі в галузі освіти формується під впливом такої суперечності, як співвідношення між реальною і бажаною ситуацією у розвитку освіти в суспільстві. Започатковує інноваційний процес настанова на зміну ситуації або її вдосконалення. Отже, інноваційне середовище в галузі освіти розглядатиметься нами як комплекс послідовних дій, унаслідок яких новація розвивається від ідеї до конкретного продукту і поширюється під час його практичного використання на таких етапах: 1) аналіз потреб щодо необхідності змін; 2) аналіз/аудит можливостей щодо запровадження нововведень (інновацій); 3) впровадження інновацій, 4) аналіз/оцінка результатів впровадження інновацій.

1.2. Проблеми підготовки менеджерів освіти в умовах інноваційних змін

Однією з головних суперечностей сучасних процесів розвитку освіти є протиріччя між більш глибокою професіоналізацією управління, потребою в міжгалузевій інтеграції знань і досвіду, значимістю інтегрованих умінь для здійснення професійної управлінської діяльності в умовах інноваційного середовища і реальним станом підготовки кадрів.

Модернізація підготовки кадрів управління освітою України має опиратися на наукові розробки, інноваційні моделі керівництва організаціями, сучасні досягнення керівників-практиків у всьому світі, що передбачає створення системи вітчизняного менеджменту, яка б акумулювала найцінніші здобутки світової теорії і практики управління персоналом, адаптовані до умов перехідного суспільства й до специфіки такого унікального великомасштабного соціального об'єкта, як національна освіта.

Зазначене вище вимагає нових підходів до управління освітою в умовах інноваційного середовища, до бачення професійної управлінської діяльності

як феномена, що забезпечує реалізацію державної політики в галузі освіти, розкриття власних індивідуальних можливостей кожного керівника у процесі управлінської підготовки; випереджувальне оновлення особистісного потенціалу управління на фоні модернізації процесів школи й освіти в цілому, що передбачає кардинальні зміни в підготовці сучасних керівників освіти як професійних управлінців. Оновлення сьогодні можливе лише на засадах конвергентного поєднання досягнень вітчизняної педагогічної науки і практики з теоретичними розробками й технологічними напрацюваннями провідних світових шкіл менеджменту, що гарантує високий рівень професіоналізму керівника освіти, який здатний реалізовувати заплановане і пристосовуватись до мінливих умов інноваційного середовища.

У педагогічній науці ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління як менеджменту освіти розроблено Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, Н. Островерховою, Є. Павлютенковим та ін.; методолого-теоретичні й практичні аспекти професіоналізації управлінської діяльності в освіті розглядаються в працях В. Крижка, В. Крічевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, К. Ушакова, Т. Шамової та ін.; аспекти цілісності, неперервності, випереджувальної спрямованості підготовки керівників, створення умов для реалізації їхнього професіоналізму – А. Бойко, І. Зязюном, В. Кременем, Т. Роговою, М. Романенком, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сорочан, О. Сухомлинською; андрагогічні особливості підготовки керівників освіти – В. Бондарем, С. Вершловським, Ю. Кулюткіним, В. Олійником, Н. Протасовою, М. Романенком, Л. Спіріною, Н. Тонконовою; питання компетентності управлінської діяльності – О. Мармазою, В. Масловим, В. Шаркуною.

У сучасному розумінні поняття “менеджер” – це керівник або фахівець, який обіймає постійну посаду та має повноваження в галузі прийняття рішень з конкретних видів діяльності підприємства, що функціонує у ринкових умовах. Менеджера характеризують як людину, яка відповідає за

координацію і контроль над організацією праці; того, хто керує промисловим, торговим, фінансовим та ін. підприємством; підприємець у царині мистецтва, який організовує тренування і виступи спортсменів та концертну діяльність артистів [47, с. 518]. Л. Балабанова, О. Сардак визначають менеджера як людину, що професійно здійснює управлінські функції [18, с. 9]. В. Розанов вважає, що менеджер є суб'єктом, який здійснює управлінські функції [251, с. 9]. Менеджера як члена організації, який здійснює управлінську діяльність та вирішує управлінські завдання, розглядає О. Виханський [53, с. 23].

Отже, термін “менеджер” вживається стосовно до організатора конкретних видів робіт у рамках окремих підрозділів або програмно-цільових груп; до керівника організації у цілому або його підрозділів; до керівника стосовно підлеглих; до адміністратора будь-якого рівня.

Під менеджером освіти О. Мармаза розуміє керівника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті [187, с. 63]. На думку Л. Кравченко, менеджером освіти є особистість, яка має спеціальну педагогічну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління, наділена відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника. Керує педагогічним колективом закладу, підрозділу, установи освіти відповідно до мети, освітнього стандарту й соціально значущих педагогічних вимог; забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освітніх послуг; здійснює моніторинг зовнішнього і внутрішнього педагогічного середовища; проводить маркетинг освітніх послуг; налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю; володіє відчуттям нового, впроваджує інновації у практику діяльності закладу, підрозділу, установи. До менеджерів освіти науковець відносить не лише керівників навчальних закладів, установ, підрозділів організацій, але й їхніх заступників, резерв керівних кадрів, керівників методичних об'єднань районного і шкільного рівня, які здебільшого на громадських засадах виконують значну роботу з

координування зусиль організації щодо розробки й упровадження регіональних програм розвитку освітніх послуг, їх маркетингу, визначення якості та кількості тощо. Підкреслює, що саме ці категорії управлінців мають потужний креативний потенціал, проте потребують особистісно зорієнтованих технологій їхньої підготовки як високоосвічених лідерів тих колективів педагогів, якими вони керують [148, с. 56-57].

Н. Коломінський менеджером освіти вважає особистість, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів, якостей і властивостей людей, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети [139, с. 15].

Головною особистістю, яка несе відповідальність за здоров'я учасників освітнього процесу є менеджер освіти, який має розуміти і знати специфіку процесів збереження їхнього здоров'я, власним прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, відповідальне ставлення до свого здоров'я як провідного професійного ресурсу. В. Шепель виділяє два положення, на яких базується технологія здорового способу життя менеджера освіти: наявність в його свідомості світоглядних стереотипів, які стверджують самоцінність особистого здоров'я; чітке визначення провідних умов побудови індивідуального способу життя, заснованого на збереженні здоров'я [327].

Л. Карамушка вважає доцільним використання в педагогічній практиці поняття “менеджер освіти” до працівників освітніх організацій, що успішно здійснюють як управлінську, так і педагогічну діяльність [120, с. 117]. У західній практиці менеджер є суб'єктом управління в організації, професійним керівником, який усвідомлює, що він є представником особливої професії, а не просто інженером чи економістом, який здійснює управління. На відміну від вітчизняної практики, де спеціальна підготовка професійних менеджерів лише розпочалася, тому, на думку Л. Карамушки, слід із деякою обережністю ставити знак рівності між поняттями “керівник

організації” та “менеджер організації”, хоча реально вони виконують одну й ту саму управлінську функцію. Отже, підготовка професійних менеджерів є однією з найважливіших передумов реформування нашого суспільства та входження його в міжнародний простір. Аналіз особливостей роботи менеджерів свідчить, що через складність управлінської діяльності до них висуваються певні вимоги.

Вважаємо, що визначені Л. Балабановою та О. Сардак три категорії менеджерів (нижчий, середній, вищий) доцільно розглядати і в галузі освіти. Менеджери нижчого рівня управління (технічний рівень) є керівники, які займаються щоденними операціями та діями, які необхідні для забезпечення ефективної роботи підприємства. До менеджерів середнього рівня управління (управлінський рівень) віднесли менеджерів, які зайняті управлінням і координацією у межах організації, узгоджують різноманітні форми діяльності та зусилля різних підрозділів організації. Менеджери вищого рівня управління (інституціональний рівень) розробляють довгострокові перспективні плани, встановлюють цілі, адаптують організацію до різного роду змін, управляють відносинами між організацією та зовнішнім середовищем [18, с. 9]. Вчені також зазначають, що змістом діяльності менеджера є процес реалізації функцій планування, організації, координації, мотивації і контролю. Практика свідчить про те, що значущість різних функцій управління в діяльності менеджерів різних рівнів неоднакова, оскільки менеджери вищого рівня витрачають більше часу на планування, на відміну від менеджерів нижчого рівня управління, для яких найбільш важливою є функція мотивації. Однак слід зазначити, що менеджери усіх рівнів управління витрачають майже у два рази більше часу на планування, ніж на організацію, координування, мотивацію і контроль разом узяті. Як бачимо, робота менеджера, зокрема в освіті, складається з комбінації декількох ролей, які на практиці взаємозалежні і взаємодіють, і саме важливість цих ролей змінюється залежно від рівня управління, оскільки ролі, що виконуються керівником, визначають обсяг і зміст його роботи. Для

виконання менеджером таких функцій: адміністраторської, стратегічної, експертно-консультативної, представницької, виховної, психотерапевтичної, комунікативно-регулюючої, інноваційної, дисциплінарної, – Л. Балабанова, О. Сардак визначають якості, які необхідні менеджеру, поділяючи їх на три групи: професійні, особистісні, ділові [18, с. 20-22]. До професійних якостей належать: високий рівень освіти, виробничого досвіду, компетентності у відповідній професії; широта поглядів, ерудиція, глибоке знання як своєї, так і суміжних сфер діяльності; прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення докiлля; пошук нових форм і методів роботи, допомога колегам, їхнє навчання; вміння планувати свою роботу. До особистісних якостей керівника належать: фізичне і психологічне здоров'я; високий рівень внутрішньої культури; чуйність, дбайливість; доброзичливе ставлення до людей; оптимізм; впевненість у собі. Вчені підкреслюють, що особистісні якості керівника не повинні відрізнятися від особистісних якостей інших працівників, оскільки володіння позитивними особистісними якостями це усього лише передумова успішного керівництва. До ділових якостей необхідно віднести: вміння створити організацію, забезпечити діяльність усім необхідним, ставити і розподіляти серед виконавців завдання, координувати і контролювати їх виконання, спонукати до праці; енергійність, домінантність, честолюбство, прагнення до влади, особистої незалежності, лідерства, сміливість, рішучість, воля, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав; контактність, комунікабельність, уміння привертати до себе людей, переконувати в правильності свого погляду, повести за собою; цілеспрямованість, ініціативність, оперативність у вирішенні проблем, уміння швидко вибрати головне і сконцентруватися; відповідальність, здатність керувати собою, своєю поведінкою, робітниками, часом, взаємини з колегами; прагнення до перетворень, нововведень, готовність йти на ризик самому і вести за собою підлеглих. Крім якостей виділено ще три групи навичок, що складають основу професійної діяльності керівника: концептуальні (на вищому рівні їх

частка складає до 50%); міжособисті; спеціальні (технічні). На нижчих рівнях управління їх частка також складає близько 50%.

Отже, вимоги до керівників щодо цих якостей не є однаковими на різних рівнях управління, саме тому найдоцільніше орієнтуватися на вимоги посадових інструкцій або паспорта робочого місця менеджера.

Л. Дафт виділяє три основні категорії навичок менеджера: *концептуальні* (когнітивні (пізнавальні) здатності менеджера сприймати організацію як єдине ціле і водночас чітко відокремлювати взаємозв'язки, що існують між її частинами; вміння опрацьовувати інформацію, здійснювати планування, визначати перспективи діяльності організації); *людські* (здатність менеджера до роботи з людьми та з їхньою допомогою, а також уміння ефективно взаємодіяти як член команди (як менеджер ставиться до співробітників, як він їх мотивує, як сприяє їхній діяльності та координує її, подає приклад, як спілкується та розв'язує конфлікти)); *технічні* (спеціальні знання та вміння, потрібні для виконання робочих завдань, тобто навички використання методів, технологій та обладнання, необхідних для виконання конкретних функцій; наявність професійних знань, аналітичних здібностей і вміння правильно використовувати інструментальні та інші засоби для розв'язання проблем у конкретній галузі) [87].

Педагогічний менеджмент вітчизняні дослідники (А. Бойко, Г. Дмитренко, Л. Карашук, М. Кривко, В. Маслов, В. Шаркунова) розглядають як теорію і практику педагогічної діяльності, як інструмент реалізації наскрізного цілепокладання та зворотного зв'язку системи управління у такій найскладнішій соціальній сфері “людина-людина”, якою є освіта [31; 93; 153; 191; 322 та ін.].

Отже, під менеджером освіти ми розуміємо керівника, який професійно здійснює управлінські функції, тобто функціонально компетентний.

Функціональна компетентність керівника в умовах інноваційного середовища – це система знань та вмінь, що є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності відповідно до умов інноваційного

середовища, але вважаємо, що ця система має суттєві відмінності не тільки від гносеологічного ряду педагога, але і від сучасних керівників навчальних закладів.

Для теоретичного обґрунтування функціональної компетентності керівника сучасної школи в умовах інноваційного середовища вважаємо доцільно подати наявні погляди вчених у вигляді загальної моделі спеціаліста або професіограми.

Автори моделей спеціалістів в галузі управління освітніми закладами намагались обґрунтувати професіограму директора, яка б відповідала потребам школи в певний період розвитку країни: В. Бондар, М. Гадецький, В. Демчук, Л. Каращук, В. Маслов, О. Мармаза М. Новоселицький, Н. Тализіна, О. Тонконога та ін. Поступово в науково-педагогічній літературі виокремилося декілька основних підходів до побудови професіограм керівника школи: цільовий, концептуальний, діяльнісний.

О. Мармаза модель керівника школи розглядає як узагальнений професійний образ керівника, що відбиває завдання, які вирішує директор у своїй діяльності, зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника. Автор вважає, що при створенні моделі важливо домагатись достатньої її повноти при найменшій кількості якостей, що оцінюються. Професіограму О. Мармаза розглядає як узагальнюючий документ, що базується на розробленій моделі, з точністю враховує якості ідеального керівника та дозволяє з достатньо високим ступенем достовірності оцінити професіоналізм будь-якого реального керівника [188, с. 134].

В науковому обґрунтуванні розробленої професіограми керівника сучасної школи О. Мармаза спиралась на такі теоретичні засади: діяльність керівника школи – це система, яка має мету, внутрішню структуру, певний характер зв'язків між структурними компонентами, особливості стосунків із зовнішнім середовищем та певну енергетику, за рахунок якої функціонує як система; діяльність керівника освітнього закладу має управлінський характер, метою управлінської діяльності є координація зусиль всіх

учасників навчально-виховного процесу, впорядкування та розвиток школи; об'єктом діяльності є освітній заклад, який і зобумовлює специфіку управлінської діяльності директора школи на відміну від інших об'єктів. Отже, діяльність керівника школи науковець розглядає з позиції теорії управління освітнім закладом.

На підставі державних законів, програм та документів про освіту в Україні; нормативних актів вищих органів управління освітою; результатів наукових досліджень, вивчення тенденцій розвитку теорії та практики управління; опрацювання та узагальнення кращого досвіду роботи керівників шкіл розроблені посадові вимоги керівника навчально-виховного закладу, які О. Мармаза поділяє на три групи: кваліфікаційні (передбачають вищу освіту, позитивний досвід та певний стаж педагогічної роботи, досвід організаційно-дослідної роботи, закінчені спеціальні курси підготовки резерву керівних кадрів чи факультет менеджменту), соціально-психологічні (соціальні – почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національна самосвідомість, патріотизм, інтернаціоналізм, зрілість переконань, принциповість, науковий світогляд та світосприйняття, висока загальна культура та ерудиція, соціальна активність, безкомпромісність, самокритичність, соціальна вихованість і порядність; моральні – чесність, справедливість, вимогливість до себе та інших, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, здатність співпереживати, сила волі, валеологічна грамотність, почуття гумору, почуття відповідальності, непримиренність до антисуспільних вчинків, демократичність; комунікативні – вміння слухати співрозмовника, використовувати всі засоби аттракції, проявляти інтерес до людей, бути толерантним і тактовним в стосунках, з повагою ставитись до думки інших, встановлювати сприятливий мікроклімат, формувати колективну думку, підвищувати творчу активність підлеглих; ділові – установка на безперервну освіту та самоосвіту, нестерпність до консерватизму, ініціативність, високі показники інтелекту, рішучість, енергійність, цілеспрямованість, почуття нового, працездатність,

креативні здібності, об'єктивність, оперативність, творча спрямованість, усвідомлення особистої відповідальності); професійні (рівень кваліфікації керівника, тобто ступінь оволодіння професією, спеціальністю) [188, с. 135-136]. Таким чином, професійні вимоги до керівника зобумовлюють систему знань та вмінь, яка є фундаментом моделі компетентності.

О. Мармаза розглядає дві підсистеми знань керівника, оскільки за основу науковець бере структуру і змісту моделі професійної компетентності педагога (професійні знання, їх зміст; типи і види знань), які обґрунтував Г. Федоров. Першу підсистему знань складають такі групи: соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. У свою чергу, друга підсистема – це гносеологічний ряд: методологічні, нормативні, змістові знання, знання способу діяльності та вміння. Обґрунтовуючи свій погляд, О. Мармаза зазначає, що основним видом діяльності керівника школи є управлінський, що обумовлює необхідність досконалого знання теорії і практики управління; керівник управляє соціальною системою, тобто системою, яка об'єднує людей, а, відтак, він повинен знати основи психології менеджменту; об'єктом управлінської діяльності керівника є школа, що зумовлює необхідність оволодіння психолого-педагогічними знаннями та вміннями; керівник школи може здійснювати управління тільки на підставі глибокої обізнаності в соціально-правовій сфері; директор навчального закладу забезпечує його функціонування та розвиток, виходячи із знання основних механізмів господарювання та фінансово-економічних знань. З точки зору діяльнісного підходу автор поділяє знання на чотири групи, які утворюють гносеологічний ряд: теоретико-методологічні (закони, закономірності ідеї, теорії); теоретико-нормативні (принципи, правила, нормативи, інструкції, положення); теоретико-предметні або змістові (категорії, основні поняття, факти, явища, процеси); теоретико-процесуальні або способу діяльності (методи, способи, прийоми, операції) [188, с. 137]. Отже, в поєднанні зі

специфікою діяльності керівника ця класифікація набуває предметного управлінського змісту.

Зрозуміло, що система основних знань і вмінь керівника, необхідних для ефективного управління, повинна бути адекватною структурі та змісту його діяльності. Проблему професійної діяльності менеджерів освіти з метою ефективного управління досліджували В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов, О. Тонконога. За основу побудови моделі компетентності вони взяли професіограму діяльності, функціональні завдання і пов'язали з питанням змісту підготовки та підвищення кваліфікації спеціаліста.

Л. Кравченко обґрунтовує методолого-теоретичні й організаційно-педагогічні засади процесу неперервної педагогічної підготовки менеджера і освітнього лідера в єдності допрофесійного, фундаментального професійного і післядипломного етапів. Автор пропонує модель підготовки, яка розроблена з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до освіти особистості впродовж життя [148].

Методологічні й теоретичні підходи та концептуальні основи підготовки менеджера в контексті сучасних інноваційних теорій управління, зокрема теорії управління освітою, сьогодні переживають етап інтенсивного розвитку й оновлення. Кардинальна зміна соціально-економічних умов функціонування системи освіти, перехід її з режиму планового централізованого господарювання у простір ринкової економіки приводить до використання в управлінні галуззю універсальних наукових концепцій і технологій, розроблених міжнародним менеджментом, дозволяє застосувати їх у керівництві педагогічними системами, що вимагає наявності керівників нової генерації, які потребують спеціальної освіти (доповнюючи базову педагогічну), яка озброює методологією пізнання, формує відповідні якості менеджера, орієнтує його на удосконалення себе як управлінця і на розкриття особистісного потенціалу кожного підлеглого і кожного учня.

Отже, орієнтація викладача в сучасних підходах до загальної та професійної освіти допомагає визначити основні напрями, сформулювати свою

педагогічну філософію, свою позицію й вибудувати на їх основі систему своїх дій. Враховуючи на те, що сучасні керівники загальноосвітніх закладів не мають відповідної професійної підготовки до управління (вони є висококваліфікованими фахівцями різних учительських спеціальностей), а розвиток системи освіти в цілому і конкурентноспроможності кожного навчального закладу зокрема потребують підготовки його як менеджера, то можна дійти висновку, що це можливо забезпечити лише на засадах наукового менеджменту. Теоретичні й практичні аспекти сучасних методологічних підходів у менеджменті розроблено в працях таких зарубіжних учених як: Ч. Барнарда, М. Вебера, Д. Мак-Грегора, А. Маслоу; Ф. Ротлісбергера, А. Файоля, М. Фолетта та ін. В Україні ця тема стала предметом дослідження учених Б. Андрушківа, Л. Балабанової, О. Білоруса, Є. Бойка, В. Гуленка, В. Карсекіна, М. Мартиненка, Є. Павленка, Ф. Хміля та ін., які виділяють такі найбільш сучасні теоретичні підходи, що базуються як на досягненнях вітчизняної школи управління, так і на здобутках наукового менеджменту.

Найбільш повну характеристику підходів, на нашу думку, подає Л. Кравченко, який зазначає, що на засадах антропоцентричного і соціоцентричного методолого-теоретичних підходів, універсальних для всієї системи знань про людину і суспільство, в педагогіці сформувалися сучасні наукові підходи: особистісний (І. Бех, Є. Бондаревська, Ш. Амонашвілі); особистісно-соціальний (В. Сухомлинський, А. Бойко, О. Сухомлинська); діяльнісний (Г. Балл, С. Максименко, А. Маслоу, В. Рибалка); особистісно зорієнтований (І. Бех, А. Бойко, А. Сидельковський). Крім зазначених підходів учений подає ще системний, комплексний, ситуаційний, маркетинговий і антикризовий [148, с. 22-33].

О.Чернишов зазначає, що в основу формування змісту професійної освіти керівних кадрів покладено: функціональний, системний, компетентісно зорієнтований, діяльнісний підходи. Професійне зростання керівників передбачає гуманізацію системи підвищення кваліфікації, в

основу якої покладено системно-діяльнісний підхід, цілісність змісту та форми регіональної системи підвищення кваліфікації [314, с. 61].

Для формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності науковцями запропоновані такі підходи: системний, комплексний, ситуаційний, маркетинговий і антикризовий.

Проектувати можна системи та процеси, які протікають у цих системах, саме тому системний підхід, який передбачає розгляд різноманітних процесів і явищ в управлінні як систем є стрижневим у підготовці менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Підготовка менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища передбачає розробку основних напрямів, умов, концепцій, моделей, засобів, змісту діяльності, тобто проектування.

Під системою управління В. Лукашевич розуміє сукупність взаємопов'язаних елементів, яка володіє новими властивостями, відсутніми в утворюваних її елементів [178, с. 19]. Відомо, що системний підхід засновано на системному аналізі, який включає: декомпозицію системи, тобто її розподіл на складові; аналіз елементів; визначення найбільш суттєвих елементів, що характеризують стан і поведінку системи в цілому; вироблення рекомендацій з удосконалення функціонування системи.

За допомогою системного підходу складний об'єкт управління освітою можна уявити як сукупність простих, доступних для вивчення елементів, хоча в менеджменті передбачено в більшості випадків дослідження у нерозривній єдності організації і середовища, в якому ця організація існує. Учені виділяють два основних типи систем: закриті (система має жорсткі фіксовані кордони, відносно незалежні від зовнішнього середовища) і відкриті (усі керовані системи, в тому числі освіта і її структурні елементи). Будь-яка система залежить від зовнішнього середовища і змушена адаптуватися до нього, щоб продовжити своє функціонування. Традиційно, в більшості випадків, системний підхід доповнюють ситуаційним, оскільки

ситуація розглядається як сума конкретних обставин, які помітно впливають на організацію в конкретний час [298].

Врахування і застосування ситуаційного підходу засноване на альтернативності досягнення однієї і тієї самої мети під час прийняття чи реалізації управлінських рішень, а також на аналізі і прогнозуванні виникнення непередбачуваних обставин, їх вплив на ефективність прийняття чи реалізації. Учені (П. Друкер, М. Фолетт) зазначають, що конкретні ситуації можуть змінюватися за такими ознаками: за змістом (технічні, економічні, політичні, організаційні, психологічні, педагогічні тощо); за видом управлінського рішення (тактичні, оперативні, стратегічні); за ресурсами; за методами і засобами реалізації [94; 299].

Відомо, що розрізняють внутрішні і зовнішні зміни, передбачені ситуаційним підходом. До внутрішніх змін належать внутрішнє середовище організації, важливими елементами якого є цілі, завдання, структура, технологія, люди; зовнішні змінні характеризуються зовнішнім середовищем організації. Таким чином, важливою ознакою специфіки ситуаційного підходу в теорії управління є його бачення зовнішніх факторів і необхідності врахування їх впливу на організацію. Окремі вчені (Г. Дмитренко, В. Лукашевич, В. Шаркунова) рекомендують обмежити аспекти зовнішнього середовища тільки тими, від яких суттєво залежить успіх організації (закладу, установи) [93; 178; 322].

Наступним є комплексний підхід, який інтегрує суму факторів зовнішнього і внутрішнього середовища (технологічних, економічних, екологічних, організаційних, демографічних, соціальних, психологічних, політичних і ін.), враховуючи їх у взаємозв'язку і взаємозалежності при прийнятті виваженого, доцільного управлінського рішення [178, с. 3]. Г. Дмитренко в межах комплексного підходу виділяє два напрями: пошуковий, який передбачає визначення стану об'єкта (суб'єкта) управління в перспективі з урахуванням тенденцій майбутнього розвитку; і цільовий, який передбачає цілеспрямовані зміни в стані об'єкта (суб'єкта) управління в

майбутньому; особлива увага приділяється визначенню шляхів і термінів переходу керованої підсистеми із заданого стану в проєктований [93].

Актуальними методологічними підходами наукового менеджменту як теорії управління науковці Л. Кравченко, Е. Уткін вважають маркетинговий і антикризовий підходи.

Маркетинговий підхід визначається як методологічна орієнтація керованої підсистеми на споживача, базується на таких пізнавальних операціях, як “... виявлення потреб споживача, розробка необхідних товарів і послуг, встановлення на них адекватної ринку ціни, налагодження системи їх розподілу і ефективного стимулювання...” [145, с. 8]. Якщо в умовах сьогодення розглядати освіту як специфічну бізнес-послугу, то до основних принципів освітнього маркетингу (А. Бойко, Л. Кравченко, Т. Шемет) відносять: обґрунтований вибір мети і стратегії структури чи закладу; застосування комплексного підходу в узгодженні цілей і стратегії організації; оптимальне поєднання централізованого й децентралізованого начал в управлінні. В освіті цей принцип ще звучить як “поєднання демократичної єдиноначальності з доцільною колегіальністю” [31; 148].

Отже, важливою особливістю сучасного маркетингу як управлінської діяльності є те, що він передбачає вибір управлінського рішення, зокрема в освіті, на базі багатоваріантних економічних розрахунків з використанням комп’ютерних програм.

Специфіка маркетингової діяльності в освіті полягає в тому, що послугою називаємо захід або вигоду, які одна сторона може запропонувати іншій і які в основному невідчутні і не призводять до заволодіння чимось. [145, с. 600]. Учені (П. Друкер, Ф. Котлер) зазначають, що послуги мають чотири характеристики, які накладають відбиток на створення маркетингових програм в організаціях соціального типу: невідчутність (їх неможливо побачити, спробувати на смак, почути чи понюхати до моменту отримання); невіддільність від джерела (послуга одного типу буде вже іншою, якщо її отримати в іншому навчальному закладі чи установі освіти);

непостійність (нестабільність) якості (якість послуг коливається у широкому діапазоні у залежності від їх розробників і постачальників, а також від часу і місця надання; послуги мають бути надані по-справжньому підготовленими спеціалістами); неможливість збереження (послугу неможливо зберігати довго, тому що попит коливається, перед організацією стоїть проблема постійного вдосконалення старих і пошуку нових конкурентноздатних послуг) [145, с. 600-602].

Особливим методологічним підходом, актуальним у сучасних швидкозмінних умовах розвитку суспільних організацій не лише в Україні, а й у цілому світі, є антикризовий (змінне економічне середовище, швидке, майже блискавичне оновлення інформації призводить до загострення конкуренції на ринках і можливості виникнення кризової ситуації у будь-якому місці і в будь-який час).

У зазначених умовах зростає роль і значення антикризового управління, під яким В. Лукашевич розуміє систему управлінських заходів, спрямованих на вихід закладу з кризової ситуації; специфічний вибір методів управління, що використовуються із метою запобігання виникнення для освітнього бізнесу ситуації [178, с. 30]. Антикризовий менеджмент включає: аналіз фінансового стану підприємства (закладу); оцінку місії підприємства (закладу) і мотивації персоналу; формування нової стратегії розвитку; контролінг [295]; реінжиніринг підприємства (закладу) [149, с. 27-31; 294].

Отже, сучасні менеджери освіти повинні бути готовими до антикризових ситуацій, заходів, за яких дуже часто використовують реінжиніринг та який передбачає новий спосіб мислення – бачення ділових процесів у бізнесі послуг як інженерної діяльності (проектування – зворотне проектування – перепроєктування). В умовах інноваційного середовища антикризове управління базується на перепроєктуванні передусім процесів, які є основними в організації, що саме і передбачає реінжиніринг.

Для виявлення та обґрунтування підходів та функцій управління освітою, які б спрямовувалися не стільки на функціонування системи освіти,

скільки на забезпечення її розвитку, потрібні певні передумови, такі загальні механізми управління розвитком ЗНЗ в умовах формування інноваційного освітнього середовища, які б здійснювали: перехід на концептуальний рівень освітньої діяльності з організацією інноваційних процесів; забезпечення відкритості школи до нововведень, укоріненість у регіональну стратегію розвитку освіти; отримання узагальненого уявлення педагогічного колективу про особливості освітнього середовища школи; систематичний моніторинг освітніх потреб суспільства та адаптацію його основних ідей до контингенту школярів; створення служб підтримки ефективного перебігу інноваційних процесів, використання моніторингових досліджень, психологічної служби, органів громадськості та ін.; оволодіння теоріями вітчизняних учених з педагогічного менеджменту, моделювання в управлінні, соціального управління, стратегічного управління, адаптивного управління, психології управління, управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ; організацію науково-методичних структур колегіального управління; створення нових форм підготовки педагогічних працівників до інноваційного пошуку; забезпечення державно-громадського управління на рівні міжгалузевих взаємозв'язків (через інтеграцію зі структурами інших відомств та установ: культурою, медициною, службою у справах сім'ї та молоді та ін.) [252, с. 107].

Під готовністю менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розуміємо інтеграцію аксіологічної, когнітивної та функціональної складових задля вирішення професійних завдань, які потребують застосування інноваційних підходів, технологій, методів.

1.3. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Грунтуючись на вторинній інформації з теми дослідження (енциклопедії, довідники, монографії, періодичні видання, дисертації, автореферати тощо) і застосовуючи методи ідентифікації, екстраполяції (для

виконання методологічної процедури перенесення інформації щодо феномена готовності при опрацюванні літературних джерел й дослідженні еволюції проблеми, що вивчається), субстантивзації (для переходу від абстрактного розуміння готовності фахівців до професійної діяльності як феномена до конкретного розуміння технологій оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища з усіма наявними для цієї системи якостями і відношеннями), методу експертних оцінок (для отримання інформації про важливість та вагомість складових готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища), класифікації (для подання предмета дослідження у вигляді множинності його елементів (таксонів)), системно-аналітичні (для рівневої характеристики готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища) тощо, науково обґрунтуємо структуру готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. На основі вищезазначеного, а також застосовуючи метод експертних оцінок, визначалася вагомість запропонованих критеріїв і показників оцінювання готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Аналіз наукових джерел засвідчив найрізноманітніші трактування готовності до професійної діяльності, що обумовлюється як розбіжністю наукових підходів авторів, так і специфікою конкретної професійної діяльності, яка була об'єктом аналізу [96; 38; 59; 157; 175; 226; 248; 245 та ін.]. Це вимагало розробки структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подана на рис. 1.2. Розглянемо її більш докладно.

Проведений аналіз наявних трактувань сутності поняття “готовність до професійної діяльності” дозволяє визначити базові підходи щодо науково-теоретичного обґрунтування цього феномена, а саме: особистісний і

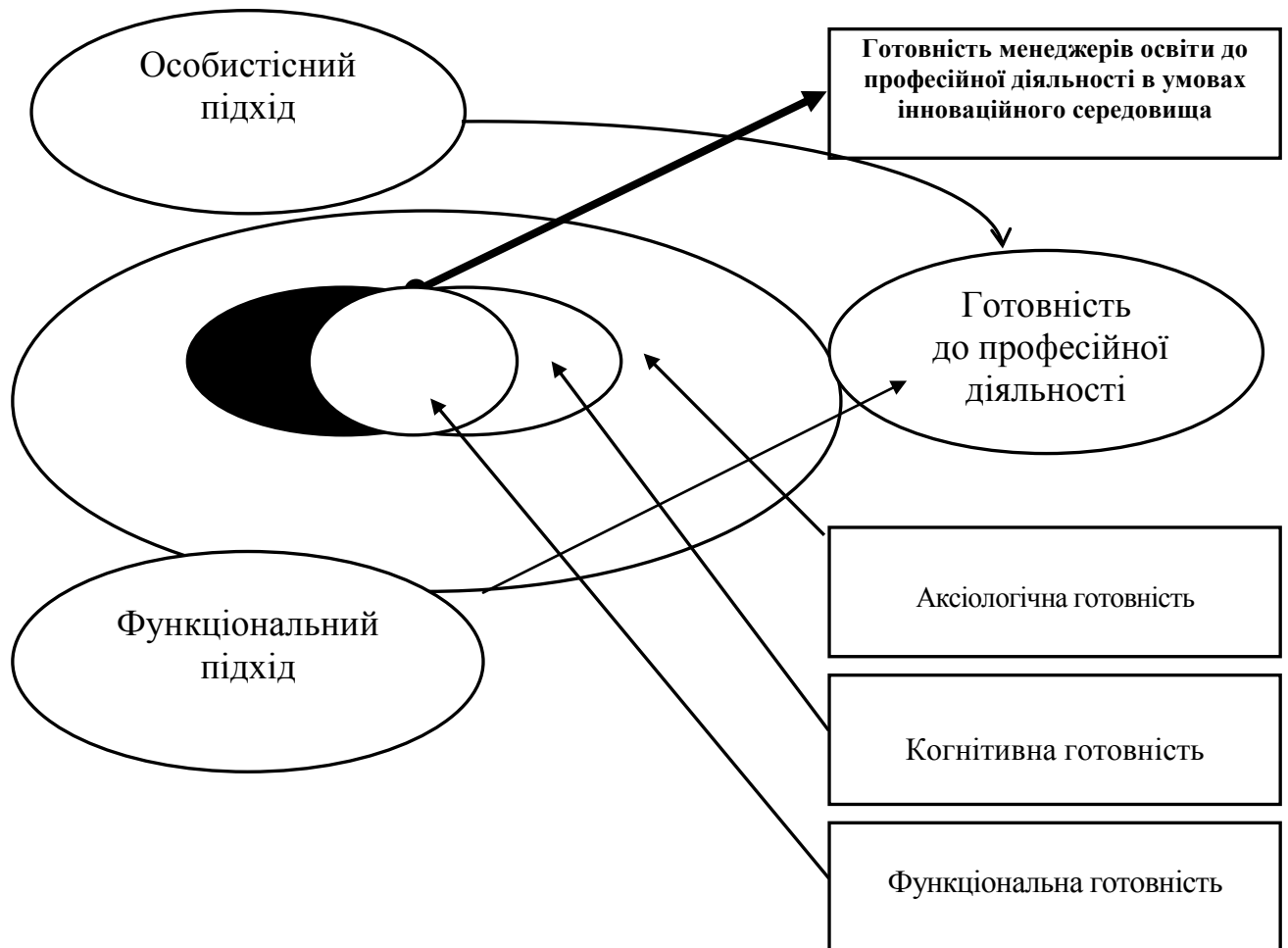


Рис. 1.2. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

функціональний.

У рамках особистісного підходу готовність до професійної діяльності розглядається як настанова (О. Імедадзе, О. Леонт'єв, Ю. Поваренков, О. Прангішвілі, Д. Узнадзе), наявність здібностей (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондратова, Р. Пенькова), синтез властивостей особистості (С. Кубіцький, В. Крутенький), активність, що виникає з потреби докільля (В. Бочелюк), інтегративна професійна якість (В. Ширинський).

Варто зазначити, що більшість науковців (В. Бочелюк, Ф. Генів, М. Дьяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Шадриков та ін.) психологічну готовність розглядають як

підготовленість до певної діяльності, тобто як стійке ієрархічне утворення особистості, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційний та інші компоненти. Наведемо лише декілька прикладів таких визначень. Так, за М. Дьяченко і Л. Кандиловичем, готовність – це цілеспрямований вияв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови, налаштованість на певну поведінку [96, с. 4]; за С. Кубицьким, – це спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння й настанови на певну поведінку в незвичних умовах [157, с. 6]; за Л. Разборовою, – це дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь і навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу атмосферу [248, с. 6].

У рамках функціонального підходу визначення сутності поняття “готовність до професійної діяльності” тлумачать як: емоційний стан, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентних та еферентних систем (С. Кубицький та ін.); передстартову активізацію психічних функцій (Г. Гагаєва, Л. Разборова та ін.); певний стан психічних функцій, на основі якого здобувається оптимальний рівень досягнень діяльності (Н. Левітов, Л. Нерсисян, А. Пуні, В. Пушкін, О. Ухтомський та ін.); аналізується специфіка готовності до різних видів діяльності, наприклад, до розумової та фізичної (А. Ковальов); до педагогічної (К. Дурай-Новакова, А. Линенко, О. Мороз, О. Проскура, В. Сластьонін, В. Щербіна) та ін. [96, с. 6; 245, с. 12]. За В. Шадриковим, слід враховувати такі закономірності процесу засвоєння професійної діяльності, як: формування мети діяльності, формування інформаційної основи діяльності, формування виконавчої частини діяльності, формування підсистеми професійно важливих якостей [318].

Для уніфікації означених підходів М. Дьяченко і Л. Кандибович запропонували розрізняти загальну й ситуативну готовність, розуміючи під загальною – стійку характеристику особистості (передумова успішного виконання діяльності), а під ситуативною – психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній ситуації [96, с. 20]. За висновками І. Гавриш, крім готовності як психічного стану, ще існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості, яку називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю, що діє постійно, і немає потреби кожного разу її формувати у зв'язку із завданнями діяльності, але виявляючись завчасно сформованою, ця готовність є визначальною передумовою успішної діяльності [59]. На погляд В. Шадрикова, готовність до конкретної діяльності залежить від сформованості соціально-психологічної системи діяльності та соціально-психологічних характеристик суб'єкта праці, його статусу.

За результатами аналізу можна стверджувати, що, по-перше, готовність до діяльності є цілісним утворенням, що характеризує емотивно-когнітивну, волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його залучення до діяльності певного спрямування; по-друге, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на її позитивному ставленні до цієї діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета та способів взаємодії з ними. При цьому емоційні, інтелектуальні та волюві характеристики виступають конкретним вираженням готовності на рівні явищ. Отже, готовність людини до діяльності є складним структурним утворенням, необхідною передумовою готовності до професійної діяльності, а також вирішальним фактором її успішної результативності.

Науково визнано, що професійна діяльність – це нормативно-ухвалений спосіб діяльності людини, в якому узагальнений і закріплений досвід попередників. Вона проявляється в єдності трьох аспектів: предметно-дієвому – як процес, у якому людина за допомогою засобів праці викликає наперед заплановану зміну предмета праці; фізіологічному – як функції

організму людини; психологічному – як здійснення усвідомленої мети, прояв волі, уваги, інтелектуальних властивостей. За висновками А. Линенко, професійна діяльність є складним багатознаковим об'єктом, інтегруючим компонентом якої є суб'єкт праці, що здійснює взаємодію всіх компонентів системи з урахуванням розмаїття ознак, які відбивають її специфіку [175, с. 169]. Вона також підкреслює, що саме сфери досконалої професійної праці (визначення мети, прогнозування, планування, підготовка, інвентаризація) можуть бути наявними показниками оцінки рівня готовності фахівців до професійної діяльності [175].

На наш погляд, слід акцентувати увагу на існуючих наукових підходах щодо визначення структурних елементів готовності до професійної діяльності:

- три інваріантні компоненти в структурі готовності до професійної діяльності рекомендують визначати наступні науковці: В. Шалаєв – інформаційний, операційний і мотиваційний [319], М. Логачов – психічний (загальний і спеціальний), технічний і фізичний [176], О. Назаров – образ структури дії, загальний психофізіологічний стан, психологічну спрямованість особистості [200], О. Іванова – функціональну, емоційну й особистісну [114];

- С. Кубицький визначає чотири компоненти – ціннісно-мотиваційний, гностичний, практичний і оцінний [157];

- поширюють структуру готовності до професійної діяльності до п'яти головних компонентів Ж. Половнікова – мотиваційний, операційний, вольовий, оцінний, функціональний [228], О. Бикова – морально-психологічний, управлінсько-командирський, авторитарний, креативний і комунікативний [23] та ін.

Отже, можна дійти висновку про те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення складових готовності до професійної діяльності як стану та якостей особистості, що забезпечує її успішний перехід від навчання у вищому освітньому закладі до професійної

діяльності. За результатами аналізу нами був підготовлений перелік різних видів готовності, які потенційно можуть бути складовими структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Визначений нами перелік критеріїв і показників вищезазначеної структури був наданий фахівцям з експертної групи для оцінки можливості його застосування при виявленні рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Зауважимо, що критерії мають якісний характер і тому вони неоднаково впливають на рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, саме тому виникає необхідність їх ранжирування. Його проведення дозволяє ствердно вказувати порядок передування одного критерію (з показниками) перед іншим. Однак зазначимо, що таке ранжирування не пристосоване для кількісної оцінки означеної готовності. Необхідне числове відображення компонентів, тобто присвоєння їм числових значень за допомогою певної шкали вимірювання. Основним апаратом присвоєння якісним характеристикам кількісних значень було саме експертне оцінювання. Технологію проведення експертного оцінювання подано в додатку А.

Важливо також зазначити, що готовність до професійної діяльності – це активно-дієвий стан особистості, настанова на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання. Для готовності до дії потрібні знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснити ці дії. Грунтуючись на вищевикладених наукових підходах та оцінках експертів, вважаємо доцільним складовими структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища визнати аксіологічну, когнітивну і функціональну готовності. У подальшому вони розглядатимуться нами як критерії оцінки рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного

середовища. Узагальнено показники цих критеріїв і методи їх вимірювання подано в табл. 1.1. Схарактеризуємо їх.

Аксіологічна готовність як компонент структури готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розглядатиметься нами через призму складної, багаторівневої системи духовних, моральних, естетичних та інших цінностей суб'єкта управління, що виступають як суб'єктивні умови його успішної професійної діяльності.

Філософські концепції інноваційного розвитку освіти, зокрема її управлінських систем, у сучасному гуманістичному вимірі досліджувати такі вчені, як В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. В. Крижко, М. І. Романенко, П. Ю. Саух.

Разом з тим, аналіз сучасного стану управління інноваційними процесами в профільних загальноосвітніх навчальних закладах свідчить, що значна частина керівників шкіл проблему управління інноваціями зводить лише до її технологічного аспекту, що призводить до невизначеності цільового та ціннісного аспекту змін, негативного впливу на якість навчально-виховного процесу.

На погляд Л. Вознюк, система цінностей шкільної організації являє собою системоутворювальний фактор, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, визначає стратегію розвитку навчального закладу, сприяє самореалізації та самоствердженню кожної особистості, і впливає на результативність шкільних нововведень. Відповідно до цього важливою системою якістю внутрішньошкільного управління є його ціннісний характер [55, с.8]. Тому важливо визначити, яким чином взаємопов'язані функції управління й основи аксіології.

На думку деяких дослідників (Б. Ананьєв, В. Сластьонін, І. Зязюн, О. Савченко та ін.), основою нової філософії освіти й, відповідно, методології сучасної педагогіки може бути аксіологія, яка є загальною стосовно гуманістичної проблематики. Аксіологія – філософська дисципліна, яку

Б. Ананьєв визначає як науку про цінності життя й культури, що досліджує важливі сторони духовного розвитку суспільства й людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації [6].

Категорія цінностей поза людиною не існує, оскільки є особливим людським типом значущості предметів і явищ. До цінностей належать тільки ті події та явища, що мають позитивне значення й пов'язані з соціальним прогресом. Це не тільки предмети, явища та їх властивості, що потрібні для задоволення потреб людей певного суспільства, але й ідеї та спонукання як норми та ідеали. Цінності, що витримали перевірку часом і несуть у собі гуманістичне начало – життя, здоров'я, працю, красу тощо, є споконвічними, тому мова має йти не про винахід нових цінностей, а насамперед про їхнє переосмислення.

Аксіологічний підхід дозволяє, з одного боку, вивчати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства. Він притаманний гуманістичній педагогіці, що розглядає людину як вищу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку. Як зазначає В. Крижко, для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з основних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням педагогіки [152]. Іншими словами, зміст навчально-педагогічного процесу треба орієнтувати на загальнолюдські цінності.

В. Крижко вважає, що важливі методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл, дозволяють вибудувати основи сучасної аксіологічної освіти:

- цінності мають велику силу і сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце);
- питання про призначення людини і зміст її життя можуть бути вирішені у світлі визначених цінностей (В. Віндельбанд);
- цінність є універсальною системо- та смислостворюючою філософською категорією (Г. Ріккерт);

– “емоційність” – центральне методологічне поняття аксіологічної системи (М. Шелер);

– теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш важливі цілі, прагнення, а це знання буде для особистості не менш значним, ніж знання законів природи (Р. Перрі).

Ціннісне управління ґрунтується на гуманістичних засадах і визнанні людини вищою цінністю.

Визнання самоцінності особистості, її права на саморозвиток і на виявлення індивідуальних якостей – все це і є основою ціннісного управління інноваційними процесами [153, с.338].

На погляд В. Бочалюка, в основі аксіологічної готовності суб’єкта навчально-виховного процесу до управління інноваційними процесами в школі лежить його особистісна орієнтація, яка зумовлена настановчим полем, що містить у собі настанови відносно ставлення до сучасної школи, інноваційних процесів, мети, завдань та способів управлінської діяльності, рис своєї особистості, ставлення до усіх суб’єктів управління (адміністрації школи, педагогічного і учнівського колективів, батьків учнів школи) [38, с. 104].

Успішність управлінської діяльності в галузі освіти, як зазначає науковець, залежить не лише від рівня загальної та спеціальної готовності, а й від готовності до несподіванок, тобто здатності учасників навчально-виховного процесу працювати в умовах проблемних ситуацій без втрати працездатності та психічного здоров’я, розвиваючись як особистість та вдосконалюючись як професіонал [38, с. 263].

Варто зазначити, що аксіологічна готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища умовлюється їхнім психологічним станом, який має двухвекторний рівень прояву, а саме: 1) завчасна/загальна/стійка/тривала; 2) локальна/тимчасова/ситуативна.

Перший – це завчасно набуті знання, уміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності. Другий – це актуалізація, пристосування всіх сил,

**Критерії і показники готовності менеджерів освіти до професійної діяльності
в умовах інноваційного середовища**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи вимірювання</i>
Аксіологічна готовність	<ul style="list-style-type: none"> - стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій; - сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища; здатність до самоорганізації та само менеджменту. 	<p>Психологічні тести</p> <p>Авторські методики</p>
Когнітивна готовність	<ul style="list-style-type: none"> - знання основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти; - обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища. 	<p>Дидактичні тести</p>
Функціональна готовність	<ul style="list-style-type: none"> - професійно-мовна гомогенність; - здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; - здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах освітнього середовища, що потребує змін. 	<p>Методи АКС (аналіз конкретних ситуацій), кейс-стаді, моделювання, проектування</p>

психологічних можливостей для успішних дій на певний момент.

Істотною ознакою тривалої готовності є її стійкість, що містить найзагальніші та найнеобхідніші для професійної діяльності менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища характеристики: позитивне ставлення до професійної діяльності; адекватні вимогам цієї діяльності риси характеру, темпераменту, здібностей, мотивації; систематизацію необхідної для цієї діяльності знань, умінь і навичок; професійно важливі стійкі особливості пам'яті, сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів. Більшість науковців (В. Бондар, Л. Карамушка, О. Назаров та ін.) стверджують, що на відміну від ситуативної готовності, що відображає особливості і вимоги конкретної ситуації, тривала готовність передбачає сформованість у людини тих якостей, які складають загальні передумови успішної діяльності. Підкреслюється, що стійка (тривала) готовність є соціально і професійно більш значущою, ніж локальна (тимчасова) [35; 96; 121; 200]. Виходячи з цього ствердження у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, може виникнути проблема щодо якості підготовки. Професійна діяльність в умовах інноваційного середовища зумовлена частою зміною ситуацій, стресами, непередбаченими подіями, тому ігнорування методів формування локальної готовності негативно вплине на загальний рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Аксіологічна готовність майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища формується і оцінюється як цілісне утворення, яке, на думку вчених, складається з таких психологічних компонентів: а) мотиваційний (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, бажання досягти успіху і показати себе з найкращого боку); б) пізнавальні (розуміння обов'язків, завдань, оцінка їх значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення ймовірних змін

обстановки; в) емоційні (почуття відповідальності, впевненість в успіху); г) волюві (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відвертання від перешкоджань, подолання сумнівів) [96].

Слід також враховувати, що аксіологічна готовність до професійної діяльності, за визначенням науковців, зумовлюється такими зовнішніми і внутрішніми умовами, як: 1) зміст завдань, їх важливість, новизна, творчий характер; 2) умови діяльності, приклад поведінки оточуючих; 3) особливості стимулювання дій і результатів; 4) мотивація, прагнення досягнути того чи того результату; 5) оцінка ймовірності його досягнення; 6) самооцінка власної підготовленості; 7) попередній нервово-психічний стан; 8) стан здоров'я і фізичне самопочуття; 9) власний досвід мобілізації сил на вирішення складних завдань; 10) уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; 11) вміння самоналаштуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [6].

Отже, показниками оцінки аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є: стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій; сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища; здатність до самоорганізації та самоменеджменту.

Когнітивна готовність як складова структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розглядається нами як система специфічних знань, умінь, навичок, досвіду, які необхідні менеджерам освіти для здійснення професійної діяльності саме в умовах інноваційного середовища, що істотно її відрізняє від інших заданих умов.

Серед наукових досліджень окреме місце займають роботи, присвячені готовності студента-випускника до професійної діяльності. Здебільшого вона (готовність до професійної діяльності) розглядається як психологічний фактор успішного виконання ними своїх обов'язків, правильного

використання набутих знань, умінь, навиків, досить швидкої адаптації до умов праці, підвищення кваліфікації [324]. На погляд учених (Н. Липовська, І. Платонов, Н. Протасова та ін.), загальну професійну готовність слід характеризувати рівнем розвитку професійних знань, навичок та вмінь, що необхідні молодому спеціалісту на початковому етапі професійної діяльності, і сформованістю психічних пізнавальних процесів (мислення, пам'ять, уява, мовлення та ін.), які сприяють результативності діяльності [241; 242 та ін.].

Таким чином, показниками когнітивної готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища можуть бути: знання основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти; обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища.

Обґрунтування типології педагогічних нововведень дозволяє визначити специфіку, закономірності розробки нововведень та констатувати, що вітчизняні та зарубіжні учені розробили декілька видів класифікацій педагогічних інновацій – Л. Даниленко [85; 83], О. Козлова [136], Л. Машкіна [194], І. Підласий [227], О. Попова [231] М. Поташнік [233], Н. Юсуфбекова [332], О. Хуторський [309, с.40], Ю. Швалб [323] та ін.

О. Козлова класифікує педагогічні інновації за типом, обсягом перетворень, об'єктом, соціальними наслідками, інноваційним потенціалом, принципом ставлення до попереднього. За типом автор виділяє оперативні та стратегічні, завершені та незавершені, одиничні та масові, успішні та неуспішні, своєчасні та несвоєчасні. За обсягом перетворень – часткові, локальні, системні. За об'єктом – змістові, технологічні, організаційні. За соціальними наслідками, інноваційним потенціалом – радикальні,

комбінаторні, модифікаційні. За принципом ставлення до попереднього – заміщені, відмінюючі, зворотні [136].

Класифікацію педагогічних інновацій за напрямками і складовими педагогічного процесу пропонує Л. Даниленко. В основу класифікації педагогічних інновацій науковцем покладено основні компоненти педагогічного процесу (навчання, виховання й управління та його складові), які розподілені на загальні – мета, завдання, зміст і структура навчання, виховання й управління, зміна яких здебільшого, несе за собою масштабні перетворення (саме тому інновація віднесена до масштабної) і технологічні – форма, метод і засіб навчання, виховання й управління, зміна яких не впливає суттєво на результат педагогічного процесу (саме тому така інновація віднесена до локальної) [85; 83].

Л. Машкіна класифікує педагогічні інновації, що застосовуються у початковій освіті. Автор поділяє їх на методологічні (національний дитячий садок С. Русової, технологію гуманістичного виховання В. Сухомлинського, гуманно особистісну технологію Ш. Амонашвілі, технологію розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Давидова, систему індивідуального виховання особистості М. Монтесорі, педагогіку розвитку здібностей дітей О. Декролі); цільові (технологію раннього та інтенсивного навчання грамоти та лічби М. О. Зайцева, авторську систему фізичного виховання дітей дошкільного віку М. Єфіменка, систему природного оздоровлення П. Іванова, технологію розвивальних ігор Б. Нікітіна, інтегрований засіб підготовки дітей до школи Н. Бібік, М. Вашуленка, екологічний дитячий садок Т. Дубініної) та методичні – варіативні форми організації навчальних занять (комплексні, тематичні, комбіновані, інтегровані тощо), нестандартні методи навчання, виховання й управління, такі як: “мозковий штурм”, рольова гра тощо [194].

Класифікація педагогічних інновацій, розроблена О. Поповою, має такі ознаки: за рівнем релевантності, за сферою здійснення, за масштабом перетворень, за способом створення, за рівнем глибини і повноти, за

ставленням до свого попередника, за способом здійснення, за характером походження. Так, за рівнем релевантності авторка виділяє класичні, довготривалі, тимчасові педагогічні інновації. За сферою здійснення – у змісті освіти, в технологіях навчання і виховання, в організації цілісного навчально-виховного процесу, в управлінні освітою, в освітній екології. За масштабом перетворень – глобальні, локальні, модульні. За способом створення – модифікаційні, комбінаторні, радикальні; за рівнем глибини і повноти – фундаментальні, системні, часткові, незначні. За ставленням до свого попередника – замінюючі, відмінюючі, відкриваючі, ретроспективні. За способом здійснення – систематичні, планові, випадкові, спонтанні. За характером походження – зовнішні, внутрішні [231].

На думку Ю. Швалба, сучасні інновації можна класифікувати за рівнями перетворень, а саме: перший рівень – соціальні (віднесені інновації, які змінюють загальну архітектуру системи освіти); другий – соціально-педагогічні інновації, які змінюють внутрішні і зовнішні умови організаційних процесів навчання і виховання; третій – освітні (інновації, які змінюють навчально-виховний процес); четвертий – психолого-педагогічні (інновації, які змінюють педагогічні технології); п'ятий – конкретно-педагогічні (інновації, які змінюють методику викладання будь-якої навчальної дисципліни) [323].

Більш деталізовану типологію освітніх нововведень пропонує Н. Посталюк, класифікуючи їх за ознакою інтенсивності інноваційних змін чи рівнем інноваційності. Науковець виділяє вісім рангів інновацій. Інновації нульового рангу – це практичне регенерування першопочаткових засобів системи. Інновації першого рангу характеризується кількісними змінами в системі при незмінній якості. Інновації другого рангу представляють собою перегрупування елементів системи та організаційні зміни. Інновації третього рангу – адаптаційні зміни освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти. Інновації четвертого рангу передбачають новий варіант рішення. П'ятого – ініціюють створення освітніх систем нового

покоління. Шостого – створення освітніх систем нового виду з якісними змінами функціональних засобів системи при збереженні системоутворюючого функціонального принципу. І, наостанок, інновації сьомого рангу передбачають вищі, корінні зміни освітніх систем, в ході яких змінюється основний функціональний принцип системи. Саме так з'являються нові типи освітніх систем [309, с. 45].

Отже, загальноприйнятої типології чи класифікацій нововведень в освіті не існує, є більше двадцяти критеріїв для їх класифікації, наприклад, довготривалі, радикальні, реформаторські, авторитарні, ліберальні, ініціативні, адміністративні тощо.

Нововведення можуть бути класифіковані за причинами виникнення. Аналізуючи різні інновації, А. Хуторський виявляє такі джерела створення нововведень в освіті: педагогічний досвід (джерело новітніх методик, технологій і технік); фундаментальні та прикладні дослідження в галузі педагогічних дисциплін (педагогіка, дидактика, певні методики навчання); досягнення суміжних з педагогікою дисциплін (філософія, культурологія, психологія, медицина, соціологія тощо); адміністративні рішення (закони, постанови, проекти, програми, які ініціюють чиновники, політики, адміністратори); глобальні освітні й інші процеси у світі, державі [309].

За глибиною змін, які відбуваються: модифікуючі – ведуть до незначного покращення кінцевого продукту, процесу, процедур, життєвого циклу, наприклад, введення електронних класних журналів оптимізує облік і контроль навчального процесу); поліпшуючі – забезпечують значні переваги і покращення, але не базуються на принципово нових технологіях і підходах; проривні – базуються на фундаментально нових технологіях і підходах, дозволяють виконувати недоступні або відомі функції, але новим способом, який перевершує старий, наприклад, розподілена інтернет-освіта; інтегруючі інновації – використовують комбінації перших трьох класів інновацій, забезпечують реалізацію підсумкового етапу інноваційного процесу. Такою інновацією вважають технологію особистісно орієнтованого дистанційного

навчання [309, с. 46]. А. Пригожин виділяє ще один тип нововведень – зворотні, сутність яких полягає в тому, що після деякого використання інновацій виявляється їхня безпідставність та неспроможність і відбувається повернення до попередніх [238, с. 41]. Фахівці в галузі управління розвитком школи виділяють як тип нововведень ретроведення – засвоєння школою чогось нового для неї у цей час, але воно колись уже використовувалося в освітній практиці [291, с. 118].

Цікавою є узагальнююча типологія педагогічних нововведень, до якої входять 10 класів (блоків). Згідно з нею, педагогічні нововведення поділяють на такі класи і відповідні кожному класу типи. Так, по відношенню до структурних елементів освітніх систем – нововведення у цілепокладанні, задачах, змісту освіти, формах і методах, прийомах, технологіях навчання, засобах навчання і освіти, системи діагностики, контролю, оцінці результатів. За ставленням до особистісного становлення суб'єктів освіти – в галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів, у сфері розвитку їхніх знань, умінь, навичок, компетентностей. За педагогічним використанням – у навчальному процесі, навчальному курсі, на рівні системи навчання, в управлінні розвитком. За типами взаємодії учасників педагогічного процесу – в колективному навчанні, груповому навчанні, репетиторстві, сімейному навчанні. За функціональними можливостями – нововведення-умови, які забезпечать оновлення освітньої середовища, соціокультурних умов та нововведення-продукти – педагогічні засоби, проекти, технології; управлінські нововведення – нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, які забезпечать їх функціонування. За способом здійснення – планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові; за масштабністю розгалуженості – в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, школі, групі шкіл, регіонів, на державному рівні, міжнародному рівні тощо. За соціально-педагогічною значущістю в освітніх настановах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів. За об'ємом новаторських заходів – локальні,

масові, глобальні; за ступенем запропонованих перебудов – коректуючі, модифікуючі, радикальні, революційні, модернізовані [309, с. 46-47]. Отже, в запропонованій типології одна і та сама інновація може одночасно мати декілька характеристик і посідати своє місце в різних блоках.

Наступний показник когнітивної готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища – обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища.

Управлінська діяльність в освіті – специфічний вид професійної діяльності, оскільки менеджер освіти поєднує в собі якості педагога і лідера, що ставить перед ним вимоги високого професіоналізму. Для успішного виконання управлінської діяльності в освіті необхідні: наявність “виняткового” людського фактора, що передбачає такі дані, як організаторські й аналітичні здібності, неабиякий інтелект, захоплене ставлення до людей і природи; підбір менеджерів, що мають ґрунтовний культурологічний тезаурус; забезпечення управлінських кадрів різнобічними спеціальними знаннями: екологічними, економічними, педагогічними, психологічними, фінансовими, правовими, управлінськими тощо; навчання менеджерів освіти технологіям застосування вказаних вище знань у практичній діяльності [148, С. 153].

Для кожного етапу дослідження, зокрема педагогічного, варто застосовувати найбільш оптимальний комплекс методів і враховувати такі вимоги: необхідне таке сполучення методів, що дає змогу одержати різнобічні відомості; методи повинні відбивати динаміку розвитку визначених якостей у часі, методи повинні давати можливість аналізувати не лише результати, але й умови, за яких вони були отримані. Під методами педагогічного дослідження вчені (А. Большаков, О. Мармаза, Ю. Сурмін та ін.) розуміють способи вивчення педагогічних явищ, здобуття наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відношень й побудови наукових теорій. Вчені розрізняють чотири групи

загальнонаукових методів: загальнотеоретичні (абстракція та конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протиставлення, індукція та дедукція); соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні оцінки, рейтинг); соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг); математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція) [33; 188; 279].

До методів теоретичного дослідження відносять: абстракція та конкретизація, індукція та дедукція, аналіз і синтез, порівняння, класифікація, узагальнення. До методів емпіричного рівня дослідження зараховують: вивчення літератури, документів і результатів діяльності, спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), оцінювання (метод експертів або компетентних суддів), тестування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, дослідна педагогічна робота, експеримент. Таким чином, останні три являють собою комплексні методики, що включають певним чином співвіднесені часткові методи.

Отже, при виборі й обґрунтуванні методів педагогічного (психологічного) дослідження необхідно дотримуватись таких критеріїв: адекватності об'єкта, предмета, загальним завданням дослідження, накопиченому матеріалу; відповідності сучасним принципам наукового дослідження; відповідності логічній структурі (етапу) дослідження; гармонійному взаємозв'язку з іншими методами в єдиній методичній системі. Усі складові елементи методики і методику в цілому потрібно перевірити на відповідність завданням дослідження, достатню доказовість.

Для оцінювання діяльності навчального закладу запропоновано методику аналізу управлінської діяльності керівника школи через оцінку видів його управлінської діяльності (В. Зверева); методику психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі (В. Бочелюк); технологію здійснення експертизи і корекції організаційно-інноваційного та мотиваційного середовища (В. Чудакова).

При застосуванні методики оцінювання управлінської діяльності керівника школи В. Зверева, О. Мармаза пропонують використовувати

бальну систему оцінювання від 1 до 5 (5 – завжди, 4 – часто, 3 – не завжди, 2 – інколи, 1 – ніколи). Методика оцінювання ефективності управління через оцінку видів управлінської діяльності має діагностичний характер і дає можливість підрахувати коефіцієнт ефективності як по кожному виду управлінської діяльності (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-розпорядчої, контрольної-діагностичної та корекційно-регулятивної діяльності), так і всієї діяльності в цілому. Коефіцієнт ефективності визначається за такою формулою: фактичну кількість балів поділяють на максимальну кількість балів та помножують на сто відсотків. Значення коефіцієнта ефективності управлінської діяльності розподілено таким чином: 25%-49% – рівень діяльності критичний; 50%-74% – рівень діяльності достатній; 75%-100% – управлінська діяльність оптимальна. В межах кожного виду діяльності виокремлено критерії і показники [188].

Інформаційно-аналітична діяльність вимірювалася такими критеріями, як: інформаційне забезпечення управління організацією та рівень аналітичної діяльності. Оцінювання інформаційного забезпечення управління організацією відбувалося за такими критеріями: збирання інформації, переробка змісту інформації; методи збору інформації; технологія обробки інформації на сучасному рівні та інформаційні потоки. Рівень аналітичної діяльності оцінювався за такими критеріями: відповідність цілей аналізу, адекватним цілям збору інформації; відповідність змісту аналізу, який охоплює усі основні системи організації; наявність системного аналізу, що дозволила встановити причинно-наслідкові зв'язки та забезпечити визнання проблем, цілей та прийняття ефективних рішень. При визначенні коефіцієнтів ефективності управління мотиваційно-цільова діяльність передбачала два критерії: мотивацію персоналу організації та цільове спрямування діяльності організації. Планово-прогностична діяльність вимірювалася за двома критеріями: прогностичне спрямування планування розвитку організації та якість шкільного планування. Організаційно-

розпорядча діяльність оцінювалася за такими критеріями – створення організаційних структур та організація праці. Контрольно-діагностична діяльність вимірювалася за критеріями, а саме: ефективність контролю організації; стан та результативність системи діагностики. Корекційно-регулятивна діяльність вимірювалася за такими критеріями, як: координація діяльності та процесів в закладі освіти; своєчасна корекція за наслідками контролю; здійснення моніторингової політики управління; регулювання за відхиленнями; система управління відкрита до змін, нових технологій; керівник налаштовує зв'язки із зовнішнім середовищем; керівник здійснював представницьку функцію; керівник спрямовував колектив на формування позитивного іміджу організації.

Одним із компонентів процесу управління, а також складових готовності до управління, є вміння керівників освітніх організацій приймати управлінські рішення. Прийняття управлінського рішення, за визначенням Л. Карамушки, це вибір керівником оптимального, адекватного конкретній ситуації, способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією як для себе, так і для оточуючих [120, с. 165]. О. Кузьмін, О. Мельник вважають, що прийняття управлінських рішень є визначальним процесом управлінської діяльності, оскільки формує напрямки діяльності організації та її окремих працівників [160, с. 217]. Процес розробки управлінського рішення, на думку В. Вікторова, належить до категорії управлінських процесів і, відповідно, поділяється на основний, допоміжний та обслуговуючий. Якщо дія спрямована на зміну певного параметра управлінського предмета праці, то це є основний процес; до обслуговуючого процесу належать контроль, накопичення інформації; до допоміжного – всі ті процеси, що створюють сприятливі умови для протікання основних та обслуговуючих процесів у галузі освіти.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що в освітянській сфері технології прийняття управлінських рішень порушують у своїх працях В. Гриораш, П. Друкер, О. Касьянова, О. Кузьмін, О. Мармаза, О. Мельник, С. Платонов,

І. Посохова, Р. Пушкар, Н. Тарнавська, В. Третяк, Р. Тягур В. Черкасов, Р. Черновол-Ткаченко, А. Шегда та ін.

Учені (В. Гриораш, О. Касьянова, О. Мармаза, І. Посохова, Р. Черновол-Ткаченко) виділяють п'ять етапів прийняття управлінських рішень у галузі освіти. [188; 292 та ін.]. Перший етап – визначення проблеми – носить принципово важливий характер. Вважають, що на цьому етапі насамперед необхідно: визначити симптоми проблемної ситуації; визначити цілі та завдання прийняття управлінського рішення; проаналізувати законодавчу й інституційну базу в тих сферах, де виявляються ці симптоми; показати масштаб проблеми (територія, час, сфера, соціальні групи, відсоток населення); визначити новизну (абсолютно нова, прогнозована, повторна ситуація); представити коротку історію проблеми (як вирішувалася раніш і в якому виді виявляється в цей час).

Другий етап – формулювання обмежень. На цьому етапі насамперед необхідно: дати характеристику відносини всіх зацікавлених осіб, груп, лідерів, засобів масової інформації до цієї проблеми (кого стосується, торкається ця проблема і хто має важелі впливу на можливі варіанти дозволу (поглиблення) проблеми; проаналізувати досвід вирішення аналогічної ситуації в цьому районі, області, країні в цілому або зарубіжний досвід; проаналізувати наскільки достатньо кадрових, організаційних, матеріально-технічних можливостей.

Третій етап – розробка критеріїв та визначення можливих альтернатив.

На цьому етапі насамперед необхідно: розробити критерії відповідно до проблеми, враховуючи ситуацію; визначити можливі альтернативи, обов'язково першою альтернативою повинна бути – “залишити все, як є”. Для оцінювання альтернатив необхідно визначити критерії. Кожна альтернатива веде до визначеного результату, отже, потрібно обґрунтувати свій вибір за допомогою конкретних критеріїв.

Четвертий етап – оцінка альтернатив. На цьому етапі насамперед необхідно: порівняти альтернативи; виділити переваги і недоліки кожної

альтернативи; обрати і обґрунтувати остаточну альтернативу, обґрунтовуючи свій вибір. При аналізі альтернатив необхідно виділити переваги і недоліки кожної альтернативи. Порівнюючи їх, може виявитися необхідним об'єднати деякі з них цілком або знайти компроміс і об'єднати лише частини деяких альтернатив. Це об'єднання повинне бути обґрунтоване.

Усі варіанти рішень, альтернатив, необхідно порівняти на підставі цих критеріїв і відбити в таблиці, що дозволить швидко оцінити всі альтернативи за різними параметрами.

І останній етап – п'ятий – реалізація рішення. На цьому етапі насамперед необхідно: сформулювати рішення у вигляді інформації, наказу, розпорядження, рекомендації тощо. Алгоритм реалізації може складатись із погодження з виконавцями, затвердження з керівними органами, складання графіку або плану виконання, вибору засобів реалізації, мотивації виконавців, визначення системи зворотного зв'язку.

Отже, при застосуванні технологій прийняття управлінських рішень та розв'язанні конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища Л. Карамушка підкреслює важливість психологічної основи. Виділяє такі головні етапи прийняття управлінських рішень: виявлення та усвідомлення керівником суті проблеми; всебічний розгляд і аналіз можливих альтернатив, способів її розв'язання; вибір найдоцільнішого за певної ситуації способу розв'язання проблеми з його конкретною аргументацією [120, с. 165-167].

Функціональна готовність як складова структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розглядається нами через призму професійно-рольової поведінки менеджерів освіти, яка детермінована умовами інноваційного середовища, і передбачає консолідацію його здібностей і здатностей для вирішення професійних завдань і проблем.

Погоджуючись із традиційним трактуванням поняття “поведінка” як факту зовнішнього прояву зразків і стереотипів дій, засвоєних індивідом або на основі досвіду власної діяльності (усвідомлені навички), або в результаті

наслідування загальновідомих чи чужих зразків і стереотипів дій (неусвідомлені чи мало усвідомлені навички) звернемо увагу на те, що істотною розпізнавальною ознакою діяльності і поведінки є рівень мотивації і відповідна йому міра усвідомленості мотивів дії й актів поведінки [37]. Також зазначимо, що в контексті нашого дослідження під здібністю ми розуміємо властивість індивіда, який спроможний і має нахил до діяльності, а під здатністю – “вміння” засвоювати і використовувати знання як універсальний засіб вирішення професійних завдань і проблем [156].

Відповідно до головних професійно-рольових функцій менеджерів освіти (комунікативної, організаторської, управлінської, контрольної тощо) і визначались показники оцінки функціональної готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, а саме: професійно-мовна гомогенність; здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах освітнього середовища, що потребує змін.

Щодо професійно-мовної гомогенності менеджерів освіти зазначимо, що гомогенний (з грецької – *homogenes*) у словнику іншомовних слів визначається як однорідний за складом, походженням, властивостями [266, с. 300]. За висновками більшості науковців (А. Коваль, А. Нелюба, Д. Розенталь, М. Теленкова та ін.), професійно-мовна гомогенність характеризується передусім вільним оперуванням лексикою професійної мови і володінням офіційно-діловим стилем спілкування [135; 201, с. 22–23]. На наш погляд, у контексті дослідження акцент слід зробити на професійному мовленні як функціонально-стилістичній категорії, в якій увага зосереджена на тому, як люди говорять чи пишуть у визначених умовах професійного спілкування, які закономірності функціонування в мові як професійно маркірованих, так і всіх інших мовних засобів вираження, що складають соціально-комунікативну систему, в тому числі й тих, які позбавлені усіякого стилістичного забарвлення, з метою досягнення певного

комунікативного завдання, обумовленого конкретною професійно-рольовою функцією.

Спеціальна комунікація може співвідноситися з класами професійних ролей і мати підлеглий характер, тобто мета спеціальної комунікації підпорядковується меті визначеної професійно-рольової діяльності. Це дозволяє розрізнити інтерпрофесійну і інтрапрофесійну комунікації, що відповідає опозиції ознак “свій – чужий”, яка характеризує рольову поведінку комунікантів.

На думку автора, інтерпрофесійна комунікація – це мовні акти, в яких професійні ролі не збігаються [37]. Це виявляється в ситуації, коли відправник через свою професійно-рольову функцію робить повідомлення, адресоване партнеру по комунікації, який не належить до тієї самої, що і відправник, соціально-професійної спільноти. Наприклад, до комунікативних актів такого класу відноситься звернення до невизначеного, з погляду професійно-рольової структури суспільства, адресанта. По-друге, інтерпрофесійною також є комунікація, що є облігаторним аспектом професійно-рольової функції. У цьому випадку рольова функція адресата зумовлена функцією професійної ролі відправника. До цього класу відноситься безліч комунікативних актів, де рольова взаємодія є професійною лише для відправника: керівник навчального закладу – батьки, представник влади – приватна особа, лікар – пацієнт і т. ін. Ці комунікативні акти підпорядковані головним чином цілям регуляції соціальної діяльності. Якщо порівнювати їх з комунікативними актами попереднього класу, то розмежування можна провести лінією опозиції ознак адресата: в першому випадку комунікація має загальний характер, її адресат невизначений, а в другому – окремий, її адресат визначений конкретно. По-третє, інтерпрофесійною може бути названа комунікація, здійснювана носіями професійних ролей на адресу невизначеного узагальненого комуніканта з метою розпредмечування, популяризації визначених типів професійної діяльності. До цього класу комунікативних актів відносяться такі жанри, як

науково-популярний, публічних виступів у неспеціальній аудиторії, реклами тощо. Цей клас комунікативних актів поділяється на два підкласи залежно від того, чи адресована комунікація певному, конкретному адресату, чи невизначеному загальному.

Інтрапрофесійна комунікація здійснюється всередині певної соціально-професійної спільності. Інтрапрофесійну комунікацію відрізняє в порівнянні з інтерпрофесійною більш виражена опора на певну професійно детерміновану соціально-комунікативну систему. Інтерпрофесійна комунікація може диференціюватися за фактом мети підпорядковуючої діяльності – розпредмечувальна і регулятивна комунікації. Кожен з цих двох класів комунікативних актів припускає подальше членування за фактом адресата на загальну комунікацію, адресовану всій соціально-професійної спільності, і конкретну, відповідно призначену для конкретного адресата (групового чи індивідуального), а також за фактом каналу на дистантну або контактну, письмову чи усну.

Виникає необхідність аналізу зв'язків між рольовою поведінкою менеджерів освіти і його мовленням. Стрижнем таких зв'язків виступає мова. Звернемо увагу на те, що між набором ролей, котрі “програє” менеджер освіти і сукупністю наявних у його розпорядженні стилів мови немає взаємооднозначної відповідності, тобто варіанти мови, що корелюють з різними ролями мовців, – не зовсім те, що прийнято розуміти під функціональними стилями і мовними жанрами. Диференціація соціальних ролей менеджерів освіти роздрібненіша, ніж їхня стилістична диференціація мови. Для стилістичної однорідності/неоднорідності різних ролей менеджерів освіти важлива не роль сама по собі, а її співвідношення з роллю партнера по соціальній взаємодії. Стилістично більш-менш однорідні такі соціальні ролі, у яких можна виділити одне з наступних значень ознаки відношення між мовцями: офіційні – нейтральні – дружні – інтимні. Чим визначеніші й жорсткіші санкціоновані суспільством вимоги, пропоновані до цієї ролі менеджера освіти, тим вужчі стилістичні рамки мови.

Максимальною мірою це властиво різного роду ритуальним ролям, “програвання” яких супроводжується проголошенням того самого набору готових, не породжуваних у процесі спілкування, мовних формул. Однак характерно, що при виконанні “вільних” ролей, які не підлягають соціальному контролю, вибір стилістичних засобів теж не є вільним, він орієнтований на розмовне мовлення.

Як бачимо, послаблення соціального контролю над рольовою поведінкою менеджерів освіти означає одночасно і зняття контролю нормативно-мовленнєвого, що веде не до прямого збільшення діапазону стилістичних засобів, а до зміни стилістичної орієнтації. Це явище можна спостерігати в мовленнєвій поведінці менеджерів освіти, що перебуває у малих соціально-професійних групах. Л. Крисін виділяє низку факторів, що сприяють мовленнєвій гомогенності групи: фактор згуртованості (чим згуртованіша група, тим імовірнішою є її мовна гомогенність); фактор лідера (чим більша сила мовного впливу лідера на групу, тим імовірніші “сліди” такого впливу в мовленнєвій манері всіх інших членів групи); фактор часу (чим триваліші контакти членів групи один з одним, тим імовірнішим є нівелювання їхніх мовних індивідуальностей, вироблення спільної манери спілкування); фактор регулярності (мовна гомогенність прямо пропорційна частоті і регулярності внутрішньогрупових контактів); фактор коду (вироблення спільної манери мовного поведіння можливе лише за умови, що всі члени групи володіють тим самим мовним кодом (жаргоном, діалектом і т. п.) [156, с. 79-82].

Інший аспект зв'язків між рольовою поведінкою майбутнього менеджера освіти і його мовленням пов'язаний з перебуванням менеджерів освіти у різних видах соціальних груп (неформальної, первинної і референтної та ін.). В рамках саме цих малих колективів складаються такі форми мовлення, які дозволяють стверджувати наявність специфіки мовленнєвої поведінки менеджерів освіти у сфері професійної діяльності при внутрішньогруповій комунікації, на відміну від їхньої же поведінки поза групою, наприклад,

спільність мовних засобів і подібність правил їхнього використання, що характеризують різних членів цієї групи, прихильність до певних мовних шаблонів, відома конформність мовленнєвої поведінки, тобто виконання тих її норм, прийнятих в певній групі і можуть відкидатися іншими соціальними спільнотами.

Важливим у зв'язках між рольовою поведінкою менеджера освіти і його мовленням є внутрішньо-індивідуальна структурна організація мовленнєвої діяльності людини. На наш погляд, мовленнєва поведінка менеджерів освіти насамперед залежить від їхньої індивідуально-особистісної готовності до мовленнєвої поведінки в таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання і писання. Параметрами оцінки такої готовності можуть виступити: психофізіологічна готовність, що припускає відсутність фізіологічних дефектів у побудові мовленнєвого апарату і психічних порушень, пов'язаних з механізмами сприйняття, відтворення мови і мовленнєво-мисленнєвою діяльністю; психологічна готовність передбачає наявність потреб, мотивів, цілей щодо індивідуальної і суспільної діяльності, спілкування і комунікації з іншими людьми і т. ін.; соціально-психологічна готовність розглядається як успішність соціалізації в суспільстві і готовність до “програвання” різних соціально-статусних ролей, у тому числі і професійних.

Слід також зазначити, що мовленнєва поведінка менеджерів освіти залежить від соціалізації особистості, що знаходиться в безупинній залежності від процесів девіації (девіантна, відхилювана поведінка). На думку Є. Борінштейна, базовими факторами соціальної стратифікації, що впливають на еволюцію девіації, можна назвати такі: статево-вікові характеристики людей, релігійна приналежність, характер сімейних відносин і родинних зв'язків, культурно-світоглядні позиції, етнонаціональні якості, мотиваційні відносини, ментальність, мовне середовище, масова фрустрація, депривація, депресія; агресивність внаслідок депресії [37, с. 85-87].

Щодо здатності менеджерів освіти проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти, то її аналіз слід проводити в контексті системного підходу ADDIE за умов проектування навчання, яке складається з певних фаз:

1. Аналіз (analyze) – аналізується діяльність та визначаються завдання щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається мета навчання. Проміжні результати такого аналізу: аналіз цільової групи; аналіз діяльності спеціаліста; аналіз завдань; аналіз/декомпозиція умінь; аналіз знань, на яких ґрунтуються вміння; загальні задачі навчання; завдання на діяльність.

2. Проектування (design) – визначається послідовність навчання, обираються методи та засоби навчання (або конструюються), описується навчальна активність (через приклади, дослідження) та створюється сценарій (схема навчання). Проміжні результати проектування включатимуть: послідовність змісту навчання; вибір методів навчання; вибір (або створення) засобів навчання; проектування навчальної програми.

3. Розвиток (development) – у відповідності до сценарію йде розвиток дистанційного курсу, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу та тестування. Проміжні результати: план занять; презентація курсу; навчальні засоби; вправи; контроль (у тому числі тести) знань та умінь.

4. Виконання (implement) – проводиться навчання з обраною аудиторією. Проміжні результати – план виконання.

5. Оцінка (evaluation) – виконуються два види оцінювання: поточне та підсумкове. Поточна оцінка виставляється для проміжних продуктів кожної фази. Підсумкова оцінка з'ясовується після процесу навчання, де процес та його результати контролюються з урахуванням зворотного зв'язку. Проміжні результати: план поточної оцінки; список необхідних дій для поточної оцінки; план підсумкової оцінки; результати підсумкової оцінки [164].

Крім підходу ADDIE існують й інші. Наприклад, Д. Кемп запропонував таку модель проектування навчання: 1) аналіз потреб, ресурсів, умов, характеристик студентів; 2) визначення результатів, пріоритетів, стандартів; 3) написання цілей, розвиток розділів виміру виконання; 4) вибір змісту, навчального середовища, навчальних стратегій, системи доставки; 5) виготовлення курсу, тестів, перегляд, валідизація прототипів занять; 6) розвиток та виконання модулів курсу; 7) оцінка, повторний перегляд курсу [164].

Останнім часом при розробці навчальних матеріалів відбувається перегляд інтересу розробників і споживачів навчальних матеріалів з підходу, “що орієнтований на явно задані цілі навчання”, до підходу, “що орієнтується на конструктивістські моделі навчання”. Як результат процедури проектування навчання стають менш сталими та органічно включають у себе елементи кооперації і рефлексії.

З погляду поведінкової перспективи, за висновками фахівців (А. Коваленко, М. Корнєв, Л. Крисін та ін.), навчання містить три аспекти. По-перше, навчання передбачає набуття знань. Це сприйняття та відтворення фактів та інформації. По-друге, навчання передбачає набуття вмінь. Це сприйняття та відтворення знань у вигляді рухових умінь демонструвати бажаний результат. По-третє, навчання передбачає набуття ставлення [146; 156 та ін.]. Це набуття свого підходу до використання знань і вмінь та їх ефективного застосування. З точки зору поведінки, набуття слухачем комбінації знань, умінь та ставлення є базою найбільш систематизованих навчальних планів, які виражені у певних стратегіях, а саме: навчання – це зміна в когнітивному пізнанні майбутніх менеджерів освіти і навчання – це вміння вирішувати проблеми.

І останнім показником функціональної готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах освітнього середовища, що потребує змін.

Традиційно вчені (Є. Зеєр, Е. Клімов, К. Платонов) здібності розглядають як якість особи, що визначає успішність оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній, які розрізняють за ступенем вираженості – від простої здібності до таланту – і можуть розвиватися від слабо виражених до тих, що яскраво проявляються. В. Шадріков зазначає, що професійна діяльність зумовлена зовнішніми діями, заломлюється через внутрішні умови, а внутрішні умови і є професійні здібності [318, с. 115].

Проблема врахування особистісних якостей керівника і соціальних вимог до його компетентності в різних аспектах розглядалася в працях вітчизняних учених А. Гастєва, Ф. Дунаєвського, А. Макаренка, І. Радченка, В. Сухомлинського; сучасних українських дослідників – А. Бойко, В. Бондаря, Г. Дмитренка, Н. Коломинського, Л. Кравченка, В. Крижка, С. Крисюка, О. Мармази, В. Маслова, Є. Павлютенкова, Н. Протасової, В. Семиченко та ін.

Модернізація системи освіти в Україні та переосмислення класичних підходів до управління галуззю зумовлюють нові вимоги до керівників усіх рівнів управління організацією, які сьогодні потребують нового аналітико-педагогічного мислення, філософських, антропологічних, психологічних і соціально-психологічних, природничих, гуманітарних, художніх, економічних знань, орієнтованих на всебічний розвиток особистості, оптимізацію умов її життєдіяльності, які вимагають прогнозування ситуації в умовах інноваційного середовища.

Відомі класифікації творчих і організаторських здібностей зрілого менеджера освіти в цілому збігаються з узагальненими результатами досліджень у галузі управління персоналом.

Аналізуючи типові обмеження в діяльності менеджерів-початківців, дослідники в галузі управління персоналом (М. Вудкок, Д. Френсіс) визначили якості особистості успішних керівників: здатність управляти собою, розумні особисті цінності, чіткі особисті цілі, спрямованість на постійне особистісне зростання, навички вирішувати проблеми,

винахідливість, схильність до інновацій, висока здатність впливати на оточення, знання сучасних управлінських підходів, здатність керувати, вміння навчати та стимулювати до розвитку підлеглих, здатність формувати і використовувати ефективні робочі групи [57].

В. Крижко зазначає, спираючись на практику, що менеджери освіти не схожі один на одного [154]. Вважає, що керівників освіти потрібно навчати всебічно, орієнтувати їх на постійне самовдосконалення і саморозвиток; підкреслює, що сучасні керівники шкіл за рівнем оволодіння елементами менеджменту класифікуються за категоріями: директор-менеджер, директор-педагог, божевільний директор, директор-завгосп. Кожен із цих керівників по-різному ставиться до підлеглих, але найбільш повною мірою це проявляється у ставленні до позиції учнів, учителів, батьків за принципами: зрозуміти; не прийняти; придушити. Отже, всі наведені вище характеристики суттєво впливають на поведінку керівника і становлять основу індивідуального стилю керівництва – неповторної сукупності прийомів та методів впливу на окремих підлеглих чи колектив у цілому. На думку Н. Коломінського, стиль керівництва установою освіти є система методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності керівника, а також особливості їх застосування, зумовлені його особистістю [139].

Л. Калініна змальовує моделі директора сучасної школи: директор-учитель, директор-дослідник, директор-господар, директор-менеджер. Директор-учитель схильний до педагогічної діяльності, багато уваги приділяє підготовці та проведенню своїх уроків, виховних заходів, бере активну участь у методичній роботі школи, дає відкриті уроки, запрошує вчителів до себе на заняття, залюбки надає консультації з актуальних та складних педагогічних проблем, цікавиться новими підходами до викладання навчальних предметів та особисто впроваджує інновації, створює умови для оптимізації навчально-виховного процесу в закладі освіти, користується авторитетом у дітей та батьків як учитель. Наступна модель – директор-дослідник, який особливу увагу приділяє експериментально-дослідницькій

роботі у школі, відстежує новаторські ідеї, підтримує щільні зв'язки з ВНЗ, ученими, здебільшого сам пише дисертацію або допомагає у цьому іншим, створюючи на базі школи експериментальний майданчик, бере участь у конференціях, друкується у фахових газетах та журналах. Директор-господар добре дбає передусім про матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу, вміє знайти додаткове фінансування, не боїться створювати різного роду благодійні фонди, дбає про своєчасний ремонт будівлі, озеленення шкільної садиби, побудови спортивних майданчиків. І остання модель – директор-менеджер, який орієнтується у своїй діяльності на професійний підхід до управління, має відповідну менеджерську підготовку, володіє знаннями щодо ефективного управління та використовує їх у практичній діяльності. Основна його управлінська технологія – управління за результатами. З увагою ставиться до персоналу, мотивує та стимулює до новаторства якості роботи педагогів, прагне створити педагогічний колектив з високим творчо-інтелектуальним потенціалом, залучає педагогів, батьків, учнів до співуправління, гідно поводить себе з вищими органами управління [117].

Оскільки ми розглядаємо професійну діяльність в умовах інноваційного середовища, вважаємо доцільним розглянути декілька функцій інноватора, визначених А. Хуторським, які можуть бути закріплені за одним чи декількома суб'єктами інноваційної діяльності, наприклад: управлінець, педагог-експериментатор, проблематизатор, дослідник, методолог, конструктор, проектувальник, плановик, оформлювач [309, с. 61-62]. За допомогою цих функцій реалізуються основні види діяльності інноватора. Розглянемо їх. Забезпечує переведення нововведень із проектного стану в конкретні практичні дії управлінець; здійснює зміни в освітньому процесі, які плануються, спираючись на педагогічну структуру і зміст новації, педагог-експериментатор; вишукує, виявляє і фіксує виникнення протиріч, призводить контраргументи діям, які плануються, здійснює переведення проблеми у площину конструктивних уявлень і підстав для корекції

нововведень проблематизатор. Методолог “тримає” рамку з визначеними цілями, смислами і характеристиками нововведень в освіті, відслідковує відповідність процесів, які відбуваються, організовує і здійснює рефлексію на всіх етапах нововведень. Проектувальник проектує і перепроєктовує процеси, які плануються, виконує цю роботу разом з плановиком, який співвідносить бажане з дійсністю і подають хронологію нововведення. На відміну від проектувальника конструктор створює, втілює, конструює спроектовані процеси і об’єкти. Оформлювач позначає і фіксує хід і результати нововведень, створює опис педагогічного твору. Таким чином, крім специфічних функцій у кожній групі суб’єктів є ще загальні (цілепокладання та інноваційні рішення).

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що до специфічних особливостей управлінської діяльності в навчальному закладі науковці відносять підвищену відповідальність за свої дії, за діяльність учителів, за стан навчально-виховного процесу в цілому, за техніку безпеки, за прийняття рішень тощо; велика кількість напрямів та видів діяльності та неможливість оволодіти всіма досконало (педагогіка, психологія, управління, економіка тощо); домінування комунікативної функції з огляду на те, що управління закладом освіти здійснюється через взаємодію з іншими учасниками навчально-виховного процесу; різний рівень зацікавленості керівника, педагогів, учнів, батьків у результатах діяльності; різні мотиви діяльності; різні ступені зрілості учасників навчально-виховного процесу; творчий характер управлінської діяльності, зумовлений ситуаціями, які вносять елементи новизни у звичну діяльність керівника; високе нервово-психічне напруження, постійний стан неспокою, який є наслідком персональної відповідальності за все, що відбувається в школі в мінливих умовах сьогодення, що саме і вимагає підготовки нової ланки керівників, здібних та здатних працювати в умовах інноваційного середовища. Отже, визначені критерії і показники готовності менеджерів освіти до професійної діяльності

в умовах інноваційного середовища дозволяють після діагностування подати рівневу характеристику зазначеної готовності.

Висновки з першого розділу

За результатами аналізу літератури з теми дисертації, визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу, на основі чого з'ясовано, що питання формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності саме в умовах інноваційного середовища є доволі дискусійними.

Наукові розробки з проблем підготовки менеджерів до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розглянуто науковцями в різних аспектах, а саме: становлення інноваційного середовища, технологія здійснення експертизи і корекції організаційно-інноваційного та мотиваційного середовища, педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею, поняття дидактичного менеджменту і його використання в освітній діяльності, теорія й практика підготовки управлінців-лідерів у вищих навчальних закладах тощо.

Інноваційне середовище – це сукупність засобів і умов, спрямованих на впровадження нововведень в освітніх закладах, в установах і організаціях для досягнення певного результату, що передбачає комплекс послідовних дій, внаслідок яких новація розвивається від ідеї до конкретного продукту і поширюється під час його практичного використання.

Під менеджером освіти розуміємо керівника освітнього закладу, установи або організації, наділеного відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті, має спеціальну педагогічну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління. Під готовністю менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах

інноваційного середовища розуміємо інтеграцію аксіологічної, когнітивної та функціональної складових задля вирішення професійних завдань, які потребують застосування інноваційних підходів, технологій, методів.

Ефективність професійної діяльності менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища залежатиме від їхньої готовності до інноваційного пошуку, сформованості відповідного середовища (наявності нормативних, науково-методичних та організаційних умов) та вміння втілити інноваційні перетворення в освітній процес. Саме тому актуальним для кожного менеджера освіти є створення індивідуального стилю керівництва в умовах інноваційного середовища, який стане підґрунтям вибору стратегії діяльності навчального закладу, фундаментом якої буде модель компетентності, а саме: професійні вимоги до керівника, що зумовлюють систему знань та вмінь. Схильність менеджера освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища передбачає розвивальний тип управління навчальним закладом, покликана сформулювати в нього стратегічне бачення перспектив життєдіяльності окремо взятої освітньої установи з урахуванням характеру суспільних змін.

При підготовці менеджерів освіти до професійної діяльності необхідно враховувати такі підходи: системний (передбачає розгляд різноманітних процесів і явищ в управлінні як систем, є стрижневим у підготовці менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища), комплексний (інтеграція суми факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, враховуючи їх у взаємозв'язку і взаємозалежності при прийнятті виваженого, доцільного управлінського рішення), ситуаційний (сума конкретних обставин, які помітно впливають на організацію в конкретний час), маркетинговий (методологічна орієнтація керованої підсистеми на споживача, базується на певних пізнавальних операціях) і антикризовий (змінне економічне середовище, швидке, майже блискавичне оновлення інформації призводить до загострення конкуренції на ринках і

можливості виникнення кризової ситуації у будь-якому місці і в будь-який час) підходи.

За результатами експертної оцінки, визначені критерії і показники оцінювання рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, зокрема: перший критерій – аксіологічний (показники: стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій; сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища; здатність до самоорганізації та самоменеджменту); другий критерій – когнітивний (знання основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти; обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища); третій – функціональний (професійно-мовна гомогенність; здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах освітнього середовища, що потребує змін).

РОЗДІЛ II
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Для подальшої реалізації мети та завдань дисертаційного дослідження доцільним було використання методу експерименту, що дозволило вивчити внутрішні закономірності процесів та явищ предмета дослідження, з'ясувати параметри їх функціонування і визначити, які з цих параметрів впливають на рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. У контексті вищезазначеного доцільним виявилось проведення констатувального і формувального етапів експерименту. Специфіка констатувального експерименту полягає в тому, що отримана за результатами діагностики інформація стає основою для планування стратегій формувального експерименту.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалося таке завдання дисертаційного дослідження, як: виявити рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища та підтвердити (застосовуючи медіанний критерій як статистичний метод обробки даних) достовірність отриманих результатів. Передбачалося розроблення логіко-методологічної схеми оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, в якій необхідно було чітко визначити методи і процедури оцінювання; було проведено безпосереднє анкетування, опитування та тестування учасників експерименту; здійснено обробку даних та обґрунтування кількісних і якісних показників отриманих результатів.

На формувальному етапі експерименту, на підставі теоретико-методологічного дослідження та результатів констатувального етапу, було

розроблено експериментальну модель, що розкриває процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища та складається з мети, педагогічних умов, змісту, форм, методів, етапів навчання та результату та здійснено її апробацію.

Представимо результати констатувального і формувального етапів експерименту більш детально.

2.1. Діагностика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

За процедурою оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, необхідно було: по-перше, визначити рівневі коефіцієнти показників усіх трьох критеріїв готовності; по-друге, на основі цих даних визначити рівні аксіологічної, когнітивної і функціональної готовності; по-третє, вирахувати вихідні рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; і, нарешті, застосовуючи медіанний критерій як статистичний метод обробки даних, підтвердити достовірність отриманих результатів. Результати кількісної і якісної обробки даних щодо готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища будуть представлені окремо за критеріями аксіологічної, когнітивної та функціональної готовності, а також за загальнорівневими показниками (незадовільний, низький, середній, достатній, високий) вищезазначеної готовності.

Аксіологічна готовність

Аксіологічна готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища оцінювалася за допомогою комп'ютерної комплексної психодіагностичної системи "Консул" (автори розробники М. Вігдорчик, М. Жданова, Е. Псядло та ін. [50; 51]). Вона

дозволила визначити рівневі коефіцієнти усіх показників аксіологічної готовності, зокрема стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій, сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища, здатність до самоорганізації та самоменеджменту.

Комп'ютерна комплексна психодіагностична система “Консул” містить у своїй структурі кілька блоків. До першого блоку входить створений з урахуванням надійності, валідності та стандартних критеріїв прояву комплекс із 28 тестових методик. Другий блок – це перелік показників та їх ознак, що можуть бути представлені в певних одиницях прояву чи змістовних характеристиках. У цілому, створений комплекс може забезпечувати діагностику серії основних показників, додаткових та інтегрованих (всього понад 150), визначаючи мінімальний та максимальний рівні та ознаки відхилень їх прояву. Третій блок, названий розробниками як “системно утворюючий”, містить програмно-технічне забезпечення, що дозволяє формувати програму тестування, спираючись на умови замовника. Тобто розробникам комп'ютерної комплексної психодіагностичної системи “Консул” пропонувався саме визначений нами, відповідно до професійно-кваліфікаційних характеристик менеджерів освіти, перелік особистісних та ділових професійно важливих якостей менеджерів освіти, які необхідно було продіагностувати. Цей перелік названих якостей був поданий не суто специфічними психологічними термінами, а поширеними словами. Четвертий блок включає в себе програмно-технічне забезпечення, спрямоване на отримання та обробку результатів дослідження. П'ятий – містить програмно-технічне забезпечення для представлення результатів тестування на рівні: а) психограми; б) вибіркового узагальненого характеристик; в) додаткової роз'яснювальної інформації для замовника.

Слід також зазначити, що комп'ютерна комплексна психодіагностична система “Консул” враховувала висунуті нами головні умови:

- комплексність (тобто діагностування одних і тих самих особливостей особистості різними методиками);
- наявність у своєму змісті тільки перевірених “класичних” методик (що є валідними і надійними);
- можливість проведення тестування за максимально короткий час;
- можливість комбінування різних методик для побудови узагальненої програми тестування тих якостей, які необхідно вивчати, виходячи з кваліфікаційних характеристик чи посадових обов’язків;
- представлення результатів тестування у вигляді психограми, тобто можливість поповнення іншими психологічними та дидактичними тестами;
- можливість надання довідкової інформації щодо роз’яснення, прояву тих показників, що характеризують якості особистості;
- зручність у використанні і виключення можливості пристосування тих, хто тестується тощо.

Кількісні дані щодо коефіцієнтів показників аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища узагальнено подано в табл. 2.1.

Як свідчать дані табл. 2.1, високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за першим показником – стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій – виявлено у 8% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 6% КГ; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 25% ЕГ і 24% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 30% ЕГ і 29% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 20% ЕГ і 22% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 17% ЕГ і 15% КГ. Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за другим показником – сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного – середовища виявлено лише у 4% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і стільки ж у КГ; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 26% ЕГ і 24% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 26% ЕГ і 25% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–

0,3) – у 26% ЕГ і 27% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 18% ЕГ і 20% КГ. Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за третім показником – здатність до самоорганізації

Таблиця 2.1

Коефіцієнти показників аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)

Коефіцієнти	Групи	Показники аксіологічної готовності		
		стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій	сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища	здатність до самоорганізації та самоменеджменту
Високий (0,9–1)	ЕГ	8	4	3
	КГ	6	4	3
Достатній (0,7–0,8)	ЕГ	25	26	26
	КГ	24	24	28
Середній (0,5–0,6)	ЕГ	30	26	27
	КГ	29	25	25
Низький (0,4–0,3)	ЕГ	20	26	34
	КГ	22	27	30
Незадовільний (0,2 і нижче)	ЕГ	17	18	10
	КГ	15	20	14

та самоменеджменту – виявлено як в експериментальній, так і в контрольній групах у 3% майбутніх менеджерів освіти; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 26% ЕГ і 28% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 27% ЕГ і 25% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 34% ЕГ і 30% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 10% ЕГ і 14% КГ.

Зазначимо, що крім кількісної обробки даних (визначення коефіцієнтів) було проведено якісну оцінку показників аксіологічної готовності майбутніх

менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Так, якісна оцінка отриманих даних щодо сформованості у майбутніх управлінців освіти професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища дозволяє констатувати таке:

– ступінь прояву професійно важливих якостей залежить від віку респондентів та досвіду роботи на керівних посадах формальних та неформальних освітніх установ та організацій. Було виявлено, що респондентам, вік яких більше 40 років, притаманні такі риси, як підвищене почуття обов'язку, відповідальності, розвинені адміністративно-організаторські здібності, низька оперативність, наполегливість, розвинені вольові якості, високий рівень запобігання невдач у діяльності, стриманість, обережність, намагання діяти тільки при цілковитій впевненості в досягненні успіху, прагнення до прийняття самостійних рішень. Респондентам, вік яких менше 40 років, – відкритість, прагнення при будь-яких умовах підтримувати теплі стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, намагання спільними зусиллями досягти успіхів у діяльності, дипломатичність у спілкуванні, акуратність, ініціативність, самостійність, використання колегіальності при прийнятті важливих та складних рішень, при вирішенні складних завдань переважає творчий підхід, активність, цілеспрямованість, товариськість, доброзичливість, легкість у встановленні нових контактів;

– у респондентів найбільшою мірою розвинуті особисті якості, що складають комплекс їхніх особистісних рис характеру (стриманість, комунікабельність, чесність, добросовісність, ввічливість, доброзичливість, принциповість, людяність тощо). Менш розвинені світоглядні, системні риси щодо професійної діяльності в галузі управління освітніми закладами, наприклад, розуміння майбутнім менеджером освіти, що він виступає на службовій посаді не від себе самого, а від імені держави і суспільства, важливою цінністю яких є справедливість, бажання присвятити себе служінню дітям тощо. Щодо спеціальних особистісних професійно важливих якостей (вміння встановлювати контакти з людьми, спілкуватись з представниками

різних верств населення, керувати проектною групою і т. ін.), то вони у майбутніх управлінців освіти майже відсутні;

– у більшості респондентів рівень сформованості ділових якостей, необхідних для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища, на порядок нижчий за особистісні. Серед них виділяють наступні: недостатність умінь керувати освітнім закладом, забезпечувати його діяльність, ставити і розподіляти серед виконавців задачі, координувати і контролювати їхнє виконання, спонукати до праці; недостатність умінь виявляти особистісну незалежність, лідерство, сміливість, рішучість, волю, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав, контактність, уміння розташовувати до себе людей, переконувати в правильності своєї точки зору, вести за собою, бути цілеспрямованим, оперативним у вирішенні проблем, уміння швидко обрати головне і сконцентруватися, бути відповідальним, здатним керувати собою, своєю поведінкою, робітниками, часом, взаєминами з оточуючими; недостатність прагнення до перетворень, нововведень, готовності йти на ризик самому і вести за собою підлеглих.

На наш погляд, така ситуація пов'язана із тим, що в респондентів відсутня спеціальна професійна підготовка до управління в галузі освіти. У процесі формування експерименту акцент необхідно зробити на розвиток організаційних здібностей, ініціативність майбутніх менеджерів освіти, формування знань з економіко-правових та спеціальних дисциплін, чинних нормативних актів, володіння соціальними технологічними прийомами і технічними засобами управління навчальними закладами в умовах інноваційного середовища тощо.

Якісна оцінка отриманих даних щодо здатності майбутніх менеджерів освіти до самоорганізації та самоменеджменту свідчить про те, що більшість респондентів хвилює питання “вічно заваленого столу”. На наш погляд, це передусім пов'язано з відсутністю у респондентів умінь і навичок самоорганізації та самоменеджменту. Виявлено, що в більшості респондентів: а) недостатньо часу на планування робочого дня; б) звичка

діяти без попереднього планування та обміркування дій; в) потреба бути всім і завжди необхідним, втручатися в усі події; г) звичка обіцяти всім і завжди свою допомогу; д) невміння говорити “ні”; д) потреба постійно бути чимось зайнятим; е) погане “відчуття часу”; ж) спрямованість до перебільшення маленьких проблем до масштабу трагедії; з) відсутність спрямованості в роботі, перенавантаження поточними справами; к) відсутність регламенту спілкування з підлеглими, невміння витратити рівно стільки часу, скільки потребує предмет розмови; л) нездатність завершувати справи; і, нарешті, м) постійне відволікання на телефонні дзвінки.

У процесі аналізу також було виявлено типові моделі використання часових ресурсів у залежності від індивідуальних якостей майбутніх менеджерів освіти з визначенням проблем, що призводять до втрати часу. Так, при орієнтації на виконання завдання і досягнення успіху загроза полягає в тому, що час витрачається на виконання завдання, а не на здійснення керівництва; на лідерство, домінування і прийняття рішень – невміння делегувати повноваження; на імпульсивність і енергійність – безсистемні переїзди, переміщення, участь у комунікативних заходах; на теплі, дружні особистісні стосунки – багато часу на приватні бесіди з підлеглими, друзями; на теоретичний, діяльнісний структурний підхід – багато часу витрачається на аналіз другорядних ідей і концепцій, є загроза появи такої риси характеру як педантизм тощо.

Отже, цілеспрямоване формування у майбутніх менеджерів освіти знань, умінь і навичок з тайм-менеджементу дозволить підвищити їхній рівень здатності до самоорганізації та самоуправління, що є основою ефективності професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Якісна оцінка отриманих даних щодо стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій майбутніх менеджерів освіти дозволяє констатувати, що найбільша кількість негативних настанов майбутніх менеджерів освіти стосується іміджу сучасної школи, моделей розвитку школи, престижних оцінок адміністрації школи (директора та його

заступників), а також батьків і учнів. Наведемо декілька прикладів таких негативних настанов:

імідж сучасної школи — шкільна організація, одним із завдань якої є змагання (краща спідниця, мобільний телефон); не в повній мірі розкриває завдання, які перед нею поставлені і т. ін.;

моделі розвитку школи — це необхідність, викликана не лише часом, але нашим майбутнім; на жаль, не реалізовується адміністрацією школи; залежить тільки від економічних, політичних, демографічних процесів тощо;

престижні оцінки адміністрації школи — директор сприяє покращенню тільки власного матеріального становища; адміністрація школи сприймає роботу, яка приносить найбільшу користь саме для них, а не учнів; батьки учнів у більшості випадків не мають впливу на дітей тощо.

Такі стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій майбутніх управлінців освіти заважатимуть їм в успішній професійній діяльності, зокрема впровадженню розвивальних, соціально орієнтованих інноваційних технологій та методів у галузі освіти.

Рівні аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного коефіцієнтів кожного з визначених показників: $B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3}$; де B_c — середній показник високого рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; B_1 — високий результат за першим показником — стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій; B_2 — високий результат за другим показником — сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища; B_3 — високий результат за третім показником — здатність до самоорганізації та самоменеджменту. Аналогічно було

визначено середнє арифметичне для достатнього, середнього, низького та незадовільного рівнів.

Результати рівнів аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано на рис. 2.1.

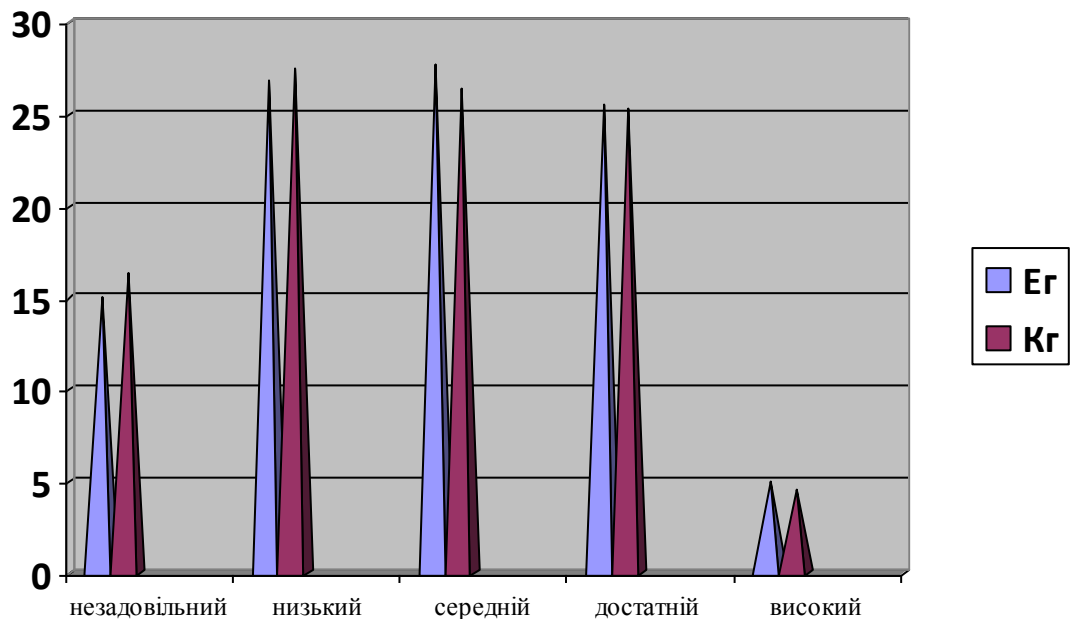


Рис. 2.1. Рівні аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Як засвідчують дані рис. 2.1, високий рівень аксіологічної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища виявлено у 5,0% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 4,5% КГ, достатній – по 25,5% в ЕГ і 25,3% КГ, середній – у 27,7% ЕГ і 26,4% КГ, низький – у 26,8% ЕГ і 27,5% КГ, незадовільний – у 15,0% ЕГ і 16,3% КГ.

Когнітивна готовність

Когнітивна готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища оцінювалася за допомогою тестових завдань, що були відібрані і адаптовані з наявних у науково-методичній практиці дидактичних тестів, авторами яких є: Л. Даниленко, В. Зінкевічус, О. Кузьмін, О. Мельник, Н. Черненко та ін. Ці тестові завдання дозволяють

визначити рівні знань, умінь і навичок щодо підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти; прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища тощо. Перелік відібраних і адаптованих тестових завдань подано в додатку Б.

Кількісні дані щодо коефіцієнтів показників когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано в табл. 2.2.

Як свідчать дані табл. 2.2, високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за першим показником – знання основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти виявлено лише у 5% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 6% КГ; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 16% ЕГ і 17% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 26% ЕГ і 25% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 35% ЕГ і 32% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 18% ЕГ і 20% КГ. Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за другим показником – обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища – виявлено у 3% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і у 2% КГ; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 15% ЕГ і 18% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 27% ЕГ і 26% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 33% ЕГ і 31% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 22% ЕГ і 23% КГ.

Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за третім показником – застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища – як в експериментальній, так і в контрольній групах, виявлено у 4% майбутніх менеджерів освіти; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 16% ЕГ і 17% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 26% ЕГ і 25% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–

0,3) – у 36% ЕГ і 35% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 18% ЕГ і 19% КГ.

Якісна оцінка прояву показників когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища дозволяє констатувати, що в більшості респондентів низький

Таблиця 2.2

Коефіцієнти показників когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)

		Показники когнітивної готовності		
Коефіцієнти	Групи	знання основ	обізнаність із	застосування тех-
		підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти	методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища	нологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища
Високий (0,9–1)	ЕГ	5	3	4
	КГ	6	2	4
Достатній (0,7–0,8)	ЕГ	16	15	16
	КГ	17	18	17
Середній (0,5–0,6)	ЕГ	26	27	26
	КГ	25	26	25
Низький (0,4–0,3)	ЕГ	35	33	36
	КГ	32	31	35
Незадовільний (0,2 і нижче)	ЕГ	18	22	18
	КГ	20	23	19

рівень базових знань з проблем підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти. Так, вони не знають логічну послідовність етапів, структуру розробки та реалізації проектів, правил, критеріїв та методології оцінки їх ефективності, класифікацій соціально-педагогічних та інноваційних проектів, а також їх

теоретичного обґрунтування тощо. Відповіді будуються на основі загальновідомих фактів (передача інформації методом трансляції), методи інтерпретації та екстрапозиції не використовуються. При виконанні завдань, що потребували аналізу елементів, взаємозв'язків, організаційних принципів процесу підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх упровадження у галузі освіти, респонденти не змогли без помилок визначити навіть механізми управління. Респонденти не змогли скласти план алгоритму дій керівника навчального закладу в ситуації впровадження нововведень.

Обізнаність майбутніх менеджерів освіти із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища також обмежена. У процесі аналізу ними не застосовувалися методи декомпозиції (визначення та розподіл пріоритетів), кореляційного аналізу, виявлення прямих та зворотних зв'язків між складовими елементами об'єкту аналізу, побудови дерева цілей, застосування методів екстраполяції і елімінування, виділення релевантної інформації для прийняття рішень, тобто даних під конкретне завдання, а також не враховувалися фактори невизначеності та ризику, методи експертизи, чинники впливових сил, методи функціонального обстеження, SWOT-аналізу, ПЕСТ (PEST або STEP) та інші методи аналізу та прогнозування. Найгіршим є те, що респонденти не володіють методами аналізу ризиків у процесі запровадження в освітніх установах педагогічних та інших інновацій.

Щодо застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища, слід зауважити, що навіть при визначенні сутності поняття “управлінське рішення” більшість з респондентів не змогли дати чітку відповідь. Респонденти, які дали більш менш правильне визначення (наприклад: це елемент чисельності можливих альтернатив; реакція на ситуацію, сигнал; регламентована послідовність дій з метою досягнення поставленої мети;

нормативний документ, що регламентує діяльність системи управління; усні або письмові розпорядження, необхідні для використання конкретної дії, операції, процесу тощо) не розуміють діалектичної сутності феномену “управлінське рішення”, зокрема управлінське рішення як процес, як акт, як результат.

Отже, в рамках формувального етапу експериментального дослідження, з метою формування когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища необхідно буде деталізувати роботу із засвоєння знань базової специфіки (знання термінології, специфічних фактів); способів та методів оперування базовою специфікою (знання правил, логічних послідовностей, класифікацій та категорій, критеріїв, методології); теоретичних основ щодо базової специфіки (знання принципів, узагальнень, теорій та структур); формувати вміння, крім методу трансляції, активно застосовувати методи інтерпретації та екстрапозиції, проводити аналіз (розчленування цілого на частки) елементів, взаємозв’язків, організаційних принципів тощо, а також вміти створювати план, алгоритм дій, абстрактних стосунків у професійній діяльності в умовах інноваційного середовища.

Рівні когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного коефіцієнтів кожного з

визначених показників:
$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$
 де B_c – середній показник високого рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; B_1 – високий результат за першим показником – знання загальних основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх запровадження у галузі освіти; B_2 – високий результат за другим показником – обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; B_3 – високий результат за третім показником – застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв’язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища. Аналогічно було

визначено середнє арифметичне для достатнього, середнього, низького та незадовільного рівнів. Результати рівнів когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано на рис. 2.2.

Отже, за результатами вимірювань (див. рис. 2.2) можна констатувати,

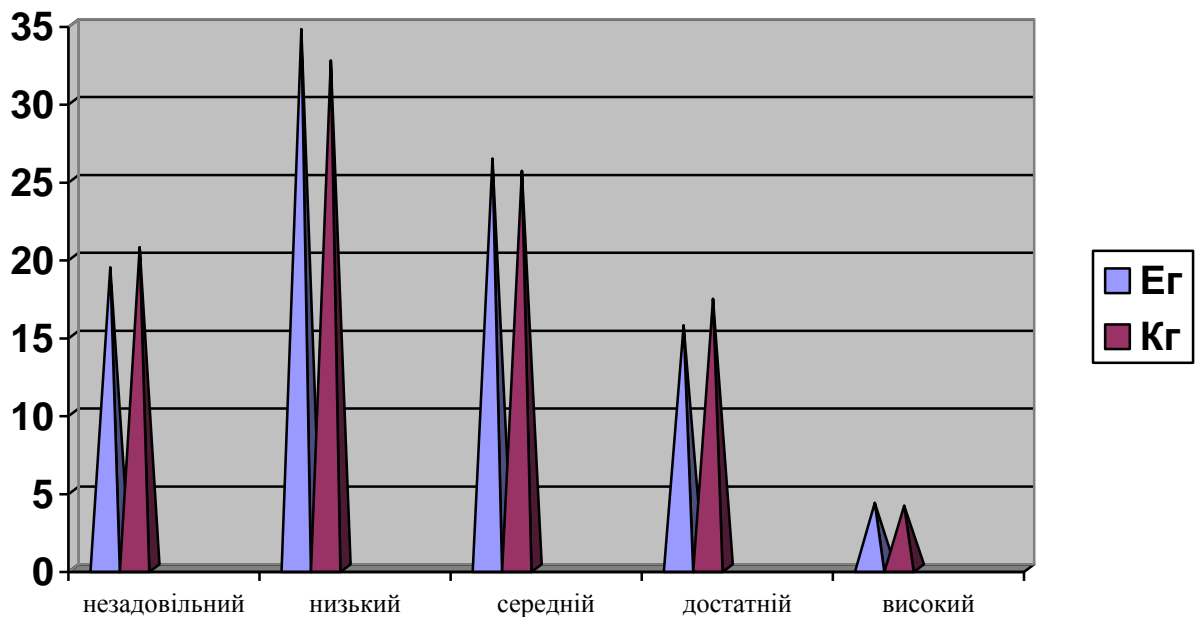


Рис. 2.2. Рівні когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

що більшість майбутніх менеджерів освіти мають низький рівень когнітивної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища – 34,6% EG і 32,6% KG, тоді як високий рівень зазначеної готовності виявлено лише у 4,2% майбутніх менеджерів освіти EG і 4,0% KG; достатній рівень виявлено у 15,6% EG і 17,3% KG, середній – у 26,3% EG і 25,5% KG, незадовільний – у 19,3% EG і 20,6% KG.

Функціональна готовність

Функціональна готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища оцінювалася за допомогою методів АКС (аналіз конкретної ситуації) і кейс-стаді. Спираючись на висновки В. Пугачова про те, що у процесі проведення кейс-стаді відбувається

співвідношення професійних та ігрових компонентів (див. табл. 2.3), нами було розроблено п'ять міні-кейсів і кейс з теми “Перспективи розвитку освітньої галузі в Одеському регіоні” (див. додаток Б).

Основними джерелами інформації для складання описів, ситуацій були: історія освітнього закладу, проблеми навчання та виховання, архіви,

Таблиця 2.3

Співвідношення професійних та ігрових компонентів методу кейс-стаді

(за В. Пугачовим)

Професійна діяльність	Ігрова діяльність
Об'єкт імітації – реальна ситуація	Введення “катастроф”, стиснення часу подій, імпровізація
Цілі ділової ситуації	Формулювання ігрових цілей
Реальні правила розбору ділової ситуації	Введення на їх основі правил гри
Комплект ролей	Персональне заповнення і розподіл ролей, виконання подвійних ролей, складання портрету кожної ролі, градація оцінок виконання ролі
Конфлікт у діловій ситуації	Введення ролей з несумісними цілями, візуальне передбачення результатів оцінки, створення екстремальних ситуацій, “катастроф”, конструювання поведінкових протиріч
Система оцінок	Система штрафів, нагород, премій, візуальне представлення результатів гри
Документальне забезпечення	Створення особливих знаків, символів для тих, хто грає

підбірка газет і журналів; річні звіти шкіл, районних, міських, обласних відділів освіти; доповіді менеджерів освіти; інтерв'ю або опитування первісного інформанта; безпосередній власний досвід. До кожного міні-кейсу були поставлені окремі завдання, при виконанні яких респондентам необхідно було у відповідний термін ознайомитись з матеріалами кейсу, виділити проблеми, що виходять на перший план, і обміркувати їх, записати свої пропозиції, висновки щодо вирішення проблемної ситуації.

За результатами виконання кейсів оцінювалися рівневі коефіцієнти таких показників: професійно-мовна гомогенність; здатність проектувати

стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін.

Кількісні дані щодо коефіцієнтів показників психологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Коефіцієнти показників функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)

Коефіцієнти	Групи	Показники функціональної готовності		
		Професійно-мовна гомогенність	Здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти	Здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін
Високий (0,9–1)	ЕГ	3	-	-
	КГ	4	-	-
Достатній (0,7–0,8)	ЕГ	16	8	7
	КГ	16	7	7
Середній (0,5–0,6)	ЕГ	29	22	24
	КГ	27	23	25
Низький (0,4–0,3)	ЕГ	31	47	49
	КГ	31	46	47
Незадовільний (0,2 і нижче)	ЕГ	21	23	20
	КГ	22	24	21

Як свідчать дані табл. 2.4, високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) прояву професійно-мовної гомогенності виявлено лише у 3% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 4% КГ; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 16% ЕГ і 16% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 29% ЕГ і 27% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 31% ЕГ і 31% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 21% ЕГ і 22% КГ.

Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за другим показником – здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти – як в ЕГ, так і в КГ не виявлено; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – у 8% ЕГ і 7% КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 22% ЕГ і 23% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 47% ЕГ і 46% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 23% ЕГ і 24% КГ.

Високий рівень (коефіцієнт 0,9–1) за третім показником – здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін – не було виявлено; достатній рівень (коефіцієнт 0,7–0,8) – показали по 7% менеджерів освіти в ЕГ і КГ; середній рівень (коефіцієнт 0,5–0,6) – у 24% ЕГ і 25% КГ; низький рівень (коефіцієнт 0,4–0,3) – у 49% ЕГ і 47% КГ; незадовільний рівень (коефіцієнт 0,2 і нижче) – у 20% ЕГ і 21% КГ.

Якісна оцінка прояву показників функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища дозволяє констатувати, що у більшості респондентів недостатній словниковий запас, що знижує ефективність професійно-комунікативної діяльності. 48% менеджерів освіти не володіють адміністративно-канцелярським стилем, який обслуговує професійну сферу, правові відносини та діловодство й регламентує офіційні міжперсональні стосунки, офіційні відносини між організаціями, закладами, установами тощо в галузі освіти. Також зазначимо, що сучасна термінологія інтерпретується менеджерами освіти повільно, в деяких випадках спостерігається нерозуміння змістової суті поняття. Наприклад, при визначенні сутності поняття “управління процесом імплементації інноваційних педагогічних технологій в закладах освіти” інтерпретація будувалася не навколо ключового поняття “імплементація”, а поняття “педагогічні технології”, тим самим респонденти намагалися уникнути неправильної відповіді.

Варто також зазначити, що визначаючи здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти, більшість менеджерів освіти вищезазначену здатність не змогли розглянути через призму співвідношення між результатом (ефектом) та витратами. Лише 2% респондентів під ефектом розуміють результат реалізації заходів, спрямованих на підвищення ефективності функціонування закладів освіти за рахунок економії всіх ресурсів. Іншими словами, це ступінь досягнення загальних і окремих результатів від оптимального використання всіх ресурсів навчального закладу (матеріальних, трудових, фінансових). Респонденти також не змогли прорахувати ні економічну ефективність від впровадження певних організаційно-технічних заходів на окремих стадіях управління навчальним процесом, ні розрізнити загальну, локальну і часткову ефективність.

Оцінюючи ефективність системи управління навчальними закладами, лише 3% респондентів змогли достатньо повно визначити загальні результативні показники виробничо-фінансової діяльності навчального закладу; показники продуктивності управлінської праці в умовах інноваційного середовища – 2%; показники економічності апарату управління – 5% і т. ін. У своїх відповідях 16% майбутніх менеджерів освіти зазначили, що практичним результатом удосконалення системи управління може бути зниження витрат на управління, яке досягається за рахунок скорочення чисельності працівників апарату управління і підвищення продуктивності праці. Проте не будь-яке вдосконалення керівництва призводить до зниження питомих витрат на управління. А 26% виявили переконання, що удосконалення системи управління не тільки призводить до підвищення продуктивності праці управлінського персоналу, а й сприяє кращій організації і підвищенню результативності праці всіх працівників навчального закладу. На погляд 47% опитаних менеджерів освіти ефективність окремих заходів, пов'язаних з раціоналізацією системи управління (зміна структури управління, норм управління і обслуговування,

забезпеченості кваліфікованими кадрами тощо), можна оцінити за допомогою факторного аналізу. При цьому треба обов'язково забезпечити елімінування впливу інших факторів на формування кінцевих результатів діяльності навчального закладу (забезпеченість основними фондами, робочою силою, характер спеціалізації тощо).

Щодо здатності майбутніх менеджерів освіти управляти процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін, слід зауважити, що більшість (56%) майбутніх менеджерів освіти не готові працювати в школах інноваційного типу і школах розвитку, здатність ефективно працювати в школах типу «функціонування» виявлено у 27%. Із завданням щодо визначення позитивних та негативних факторів, що впливають на процес управління навчальними закладами в умовах інноваційного освітнього середовища, впоралось 33% респондентів. Наприклад, школа навчального типу (“+” високий рівень навчальних досягнень учнів; “–” труднощі особистісної самореалізації педагогів та учнів); школа гуманістичного типу (“+” сприятлива психологічна атмосфера; “–” невисокий рівень предметного викладання); школа, що розвиває (“+” висока якість освіти, освоєння способів самоосвіти; “–” самостійність як особистісна характеристика, що викликає міжособистісні проблеми при переході в інше освітнє середовище); школа, що виховує (“+” освоєні норми соціальної поведінки; “–” спрямованість педагогічної діяльності на “зовнішню” вихованість); престижна школа (“+” добра матеріальна база, оснащеність процесу навчання; “–” розшарування учнів за соціальною ознакою); школа – “камера схову” (“+” догляд за дітьми; “–” формальне забезпечення гаяння часу дітей, відсутність позаурочних заходів).

Важливо відзначити, що рівень обізнаності менеджерів освіти із стратегіями і механізмами управління процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін, дуже низький. Як особистісний шлях модернізації і реформування закладів освіти, що потребують змін, 9% менеджерів освіти із запропонованих варіантів

відповідей обрали відкритість школи до нововведень, укоріненість в регіональну стратегію розвитку освіти; 7% – отримання узагальненого уявлення педагогічного колективу про особливості освітнього середовища школи; 11% – систематичний моніторинг освітніх потреб суспільства та адаптація його основних ідей до контингенту школярів; 12% – створення служб підтримки ефективного протікання інноваційних процесів, використання моніторингових досліджень, психологічної служби, органів громадськості та ін.; 16% – оволодіння теоріями вітчизняних вчених з педагогічного менеджменту, моделювання в управлінні, соціального управління, стратегічного управління, адаптивного управління, психології управління, управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ; 23% – організація науково-методичних структур колегіального управління; 15% – створення нових форм підготовки педагогічних працівників до інноваційного пошуку; 7% – забезпечення державно-громадського управління на рівні міжгалузевих взаємозв'язків (через інтеграцію із структурами інших відомств та установ: культурою, медициною, службою у справах сім'ї та молоді та ін.). Отже, цей факт вимагає від нас розробки спеціальних тренінгів з розвитку функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Рівні функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного коефіцієнтів

кожного з визначених показників:
$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$
 де B_c – середній показник високого рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; B_1 – високий результат за першим показником – професійно-мовна гомогенність; B_2 – високий результат за другим показником – здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; B_3 – високий результат за третім показником – здатність управляти процесом

упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін. Аналогічно було визначено середнє арифметичне для достатнього, середнього, низького та незадовільного рівнів. Результати рівнів функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано на рис. 2.3.

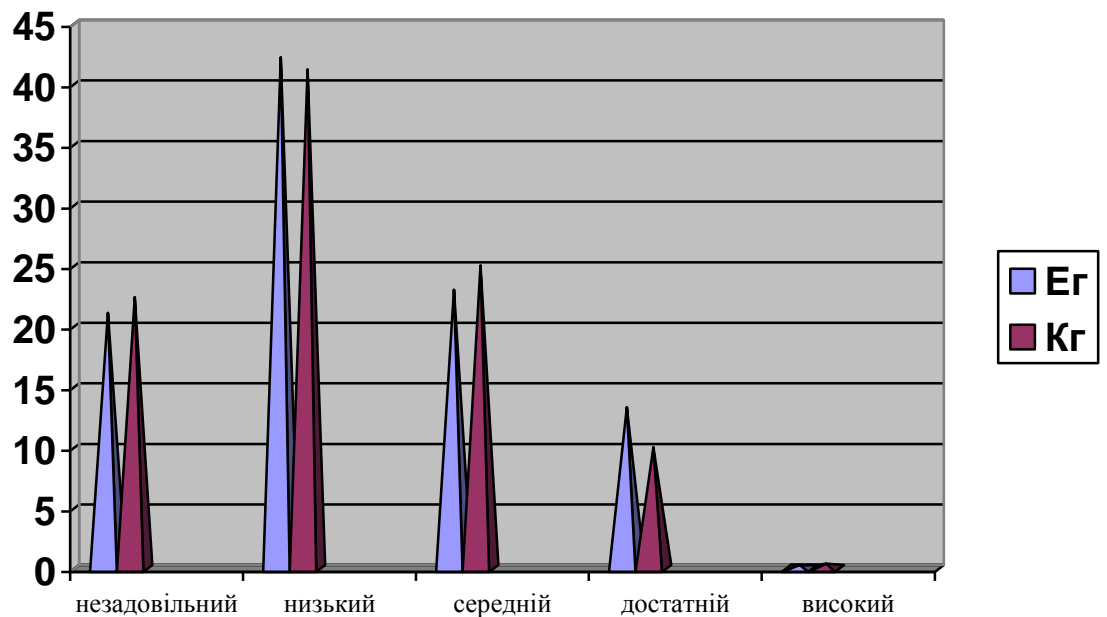


Рис. 2.3. Рівні функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

За результатами вимірювань (рис. 2.3) можна констатувати, що більшість (42,2% EG і 41,2% KG) майбутніх менеджерів освіти мають низький рівень функціональної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, тоді як високий рівень зазначеної готовності виявлено лише у 0,3% майбутніх менеджерів освіти EG і 0,4% KG; достатній рівень виявлено у 13,3% EG і 11% KG, середній – у 23,1% EG і 25,0% KG, незадовільний – у 21,1% EG і 22,4% KG.

На базі вищезазначених даних та поданої у додатку В характеристики шкали оцінки критеріїв професійної компетентності керівників було виявлено вихідні рівні (високий, достатній, середній, низький,

незадовільний) готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Так, *високий рівень* характерний майбутнім менеджерам освіти, в яких наявні позитивно орієнтовані професійні плани щодо образу сучасної школи, яскраво виражена сформованість професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища, здатність до самоорганізації та самоменеджменту, розвинені стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій. Майбутній менеджер освіти *знає і розуміє* загальні основи управління в галузі освіти (принципи, методи, форми тощо) та види, типи, засоби й форми нововведень у ЗОШ, загальні основи професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, види та методи аналізу, процес та етапи аналітичної діяльності, специфіку використання різних методів аналізу в професійній діяльності. Він володіє *уміннями і навичками* здійснювати наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру; розробляти науково-методичні рекомендації, використовувати провідні технології інформаційно-комунікативного обміну, організувати та керувати комунікаційними процесами в закладах освіти; створювати умови та використовувати різні технології для подолання комунікативних бар'єрів; розробляти, реалізовувати та управляти проектами в установах освіти; використовувати неординарні підходи щодо прийняття рішень у професійній діяльності; застосовувати технології управління персоналом, організаційним розвитком, процесом упровадження інновацій. Майбутній менеджер освіти здатний *оцінювати* результати впровадження інновацій, розробляти пропозиції та рекомендації щодо покращення/модернізації/удосконалення досягнень закладу освіти, професійної діяльності персоналу, іміджу та перспектив розвитку освітньої установи.

Достатній рівень характеризується сформованістю у майбутнього менеджера освіти певного образу сучасної школи, позитивним ставленням до розвитку школи, до індивідуальних процесів у школі, прагненням до

покращання ефективності управлінської діяльності, під час якої керівник завжди готовий до отримання нових професійних знань, умінь та навичок, виявляє навички самоаналізу особистої поведінки. Майбутній менеджер освіти *знає і розуміє* загальні основи управління в галузі освіти (принципи, методи, форми тощо) та види, типи, засоби й форми нововведень у ЗОШ, загальні основи професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, види та методи аналізу, процес та етапи аналітичної діяльності, специфіку використання різних методів аналізу в професійній діяльності, допускає неточності; володіє *уміннями і навичками* здійснювати наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру; розробляє науково-методичні рекомендації, однак не завжди враховує фактори впливу, умови та ситуацію; використовує провідні технології інформаційно-комунікативного обміну, організовує та управляє комунікаційними процесами в закладах освіти; створює умови та використовує різні технології для подолання комунікативних бар'єрів; при виникненні труднощів у розробці проекту вміє їх реалізовувати та керувати ними; не завжди доречно використовує неординарні підходи щодо прийняття рішень у професійній діяльності; застосовує технології управління персоналом, організаційним розвитком, процесом упровадження інновацій; володіє здатністю *оцінювати* результати впровадження інновацій; розробляє пропозиції та рекомендації щодо покращення/модернізації/удосконалення досягнень закладу освіти, професійної діяльності персоналу, іміджу та перспектив розвитку освітньої установи; допускає незначні недоліки при аналізі проблеми, і допускає одну-дві помилки при синтезі.

Середній рівень відрізняє майбутніх менеджерів освіти, що не вміють враховувати колективні інтереси, високо оцінюють вчинки колег, учнів, неадекватно сприймають педагогічні впливи; у них не сформований чіткий образ сучасної школи, занижена самооцінка власної діяльності, помітно прагнення до самостійного прийняття рішень. Майбутній менеджер освіти *знає і розуміє* загальні основи управління в галузі освіти (принципи, методи,

форми тощо) та види, типи, засоби й форми нововведень у ЗОШ, загальні основи професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, види та методи аналізу, процес та етапи аналітичної діяльності, подекуди враховує специфіку використання різних методів аналізу в професійній діяльності, не завжди доречно застосовує знання, допускає декілька помилок. Він володіє *уміннями і навичками* здійснювати наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру; розробляє науково-методичні рекомендації, тільки подекуди правильно враховує фактори впливу, умови та ситуацію; використовує провідні технології інформаційно-комунікативного обміну, організовує та керує комунікаційними процесами в закладах освіти; створює умови та використовує різні технології для подолання комунікативних бар'єрів; має труднощі при розробці проекту, але вміє їх реалізовувати та керувати ними; не завжди доречно використовує неординарні підходи щодо прийняття рішень у професійній діяльності; застосовує технології управління персоналом, організаційним розвитком, процесом упровадження інновацій, недоцільно використовує знання на практиці, не завжди спроможний виправити всі недоліки. Майбутній менеджер здатний *оцінювати* результати впровадження інновацій, але не завжди об'єктивно, спроможний розробляти пропозиції та рекомендації щодо покращення/модернізації/удосконалення досягнень закладу освіти, професійної діяльності персоналу, іміджу та перспектив розвитку освітньої установи; допускає неточності при аналізі проблеми, зазнає труднощів і допускає дві чи більше помилок при синтезі, результати якого достатньо поверхові.

Низький рівень характеризується негативним ставленням керівника до інноваційних процесів у школі, до управлінської діяльності, слабким усвідомленням сучасних компонентів структури навчально-виховної діяльності, відсутністю критичного мислення, підвищеним критичним ставленням до колег, учнів. Майбутній менеджер освіти припускається помилок у більшості запропонованих завдань, *знає і розуміє* загальні основи

управління в галузі освіти (принципи, методи, форми тощо) та види, типи, засоби й форми нововведень у ЗОШ, загальні основи професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, види та методи аналізу, процес та етапи аналітичної діяльності, однак не враховує специфіку використання різних методів аналізу в професійній діяльності. Він володіє *уміннями* здійснювати наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру; розробляє науково-методичні рекомендації, але не враховує фактори впливу, умови та ситуацію; не використовує провідні технології інформаційно-комунікативного обміну, не вміє розробити проект, недоречно використовує неординарні підходи щодо прийняття рішень у професійній діяльності; не володіє технологіями управління персоналом, організаційним розвитком, процесом впровадження інновацій, недоцільно використовує знання на практиці, не може виправити всі недоліки. Майбутній менеджер освіти не завжди спроможний *оцінювати* результати впровадження інновацій, намагається розробляти пропозиції та рекомендації щодо покращення/модернізації/удосконалення досягнень закладу освіти, професійної діяльності персоналу, іміджу та перспектив розвитку освітньої установи; допускає помилки при аналізі проблеми.

Незадовільний рівень характеризується найбільш негативним ставленням менеджера освіти до розвитку школи, до впровадження інноваційних процесів, схильністю до однотипних дій, нездатністю змінити дії чи стосунки, коли це вимагають об'єктивні умови (високий рівень ригідності). Майбутній менеджер освіти припускається помилок у більшості запропонованих завдань, *знає і розуміє* загальні основи управління в галузі освіти (принципи, методи, форми тощо) та види, типи, засоби й форми нововведень у ЗОШ, загальні основи професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, види та методи аналізу, процес та етапи аналітичної діяльності, однак не враховує специфіку використання різних методів аналізу в професійній діяльності, оскільки знання досить поверхові. Такий менеджер освіти не завжди володіє *уміннями* доречно здійснювати наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру; намагається розробляти науково-методичні

рекомендації, але не враховує фактори впливу, умови та ситуацію; не використовує провідні технології інформаційно-комунікативного обміну, не вміє розробити проект, не використовує неординарні підходи щодо прийняття рішень у професійній діяльності; характеризується незнанням технологій управління персоналом, організаційним розвитком, процесом упровадження інновацій; недоцільно використовує знання на практиці, не може виправити всі недоліки; нездатний *оцінювати* результати впровадження інновацій на будь-якому рівні; намагається аналізувати, але допускає безліч помилок.

Рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища було обчислено шляхом визначення середнього

арифметичного за усіма критеріями:
$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$
 де B_c – середній показник високого рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; B_1 – високий результат за критерієм “аксіологічна готовність”, B_2 – високий результат за критерієм “когнітивна готовність”, B_3 – високий результат за критерієм “функціональна готовність”. Аналогічно було визначено середнє арифметичне для достатнього, середнього, низького та незадовільного рівнів. Результати рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища подано на рис. 2.4.

За результатами вимірювань (див. рис. 2.4) можна констатувати, що більшість (34,5% ЕГ і 33,7 КГ) майбутніх менеджерів освіти мають низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, тоді як високий рівень зазначеної готовності виявлено лише у 3,2% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 3% КГ; достатній рівень виявлено у 18,2% ЕГ і 18% КГ, середній – у 25,7% ЕГ і 25,6% КГ, незадовільний – у 18,4% ЕГ і 19,7% КГ майбутніх менеджерів освіти.

Доведення відсутності статистично значущої різниці в рівнях готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища контрольних та експериментальних груп здійснювалося за медіанним

критерієм для декількох вибірок різного розміру [168]. Вибір вказаного непараметричного статистичного критерію був зумовлений тим, що закон

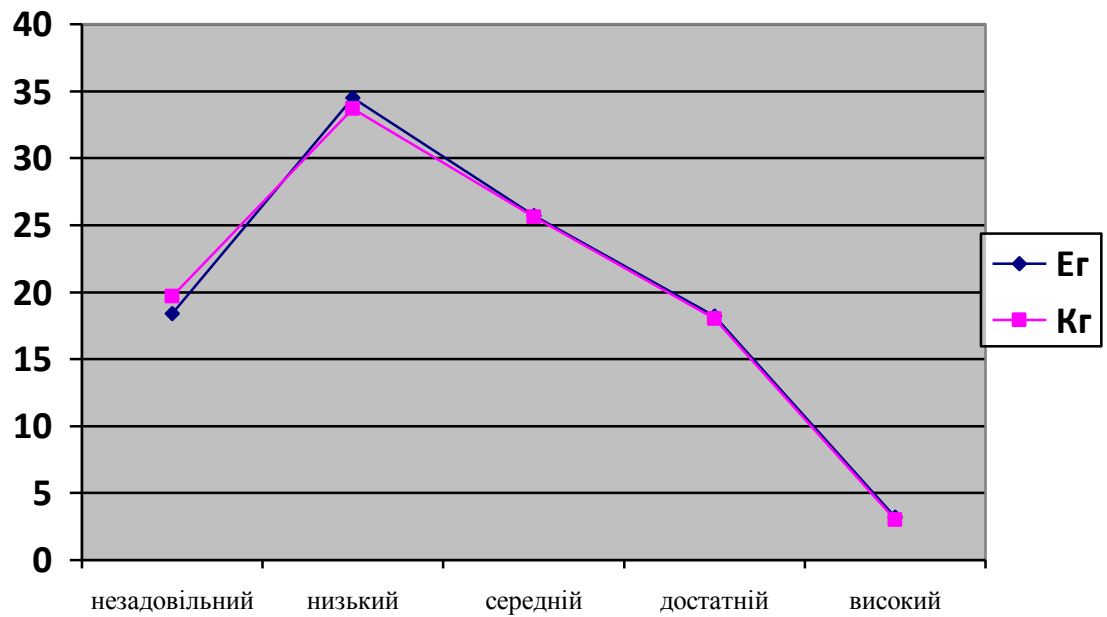


Рис. 2.4. Рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

розподілу вибірових даних не був нормальним. Крім того, у вибірці мали місце дані, що різко відрізнялися від вибірового середнього, тому вибірова медіана була більш усталеною оцінкою центральної тенденції, ніж вибірове середнє.

Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Microsoft Excel за допомогою практичного посібника [168]. Критичні значення статистичного критерію було знайдено за статистичними таблицями [68].

Отже, з даних, що було отримано на констатувальному етапі експерименту, було сформовано три об'єднаних вибірки (відповідно до трьох критеріїв). Для кожної з вибірок було обчислено медіану за формулою:

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

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

n_i – кількість респондентів i -тої групи;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

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

m_m – частота в медіанному інтервалі [68].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

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

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

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

очікується, $K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n}$ [168].

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

Розрахунки показали: для результатів діагностування рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за першим критерієм (аксіологічна готовність) значення медіанного критерію – $\chi^2 = 0,48$; за другим критерієм (когнітивна готовність) – $\chi^2 = 0,28$; за третім критерієм (функціональна готовність) – $\chi^2 = 0,98$. Оскільки $\chi_{табл}^2 = 3,84$, то на рівні значущості $\alpha = 0,05$ різниця між результатами діагностування майбутніх менеджерів освіти контрольних та

експериментальних груп не є статистично значущою, тобто на констатувальному етапі готовність майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища контрольних і експериментальних груп сформована на одному рівні.

2.2. Принципи і педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Аналіз принципів (біля 40) підготовки фахівців до професійної діяльності свідчить про те, що переважною більшістю науковців (О. Акіменко, Ш. Амонашвілі, І. Андрух, Б. Вульфсон, Л. Даниленко, С. Кубіцький, В. Павлова, І. Підласий та ін.) виділяються принципи системності, індивідуалізації та гуманізації [3; 8; 58; 82; 83; 177; 227 та ін.]. Водночас низка принципів (проблемності, взаємозв'язку рівня розвитку креативності й мотиваційно-особистісного компонента педагогічної діяльності, взаємозв'язку мотиву, що визначає потребу в змінах) виконують роль часткових вимог. Отже, безсистемне виокремлення такої кількості принципів не лише ускладнює їх вибір, а й заважає створенню ефективної системи підготовки суб'єктів. Основними принципами підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є принципи: модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу.

Так, принцип *модульності* враховується при визначенні структури і змісту навчального плану, які передбачають цілісність і системність, оскільки принцип, як зазначено у тлумачному словнику, є основним вихідним положенням якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку [47, с. 941].

Принцип *інноваційності та інтегративності* є логічним продовженням принципу модульності, оскільки кожний компонент системи існує лише у взаємозв'язку з іншими компонентами при внесенні постійних

змін у структуру, зміст, форми і методи навчання, з урахуванням постійно змінюваних освітніх потреб менеджерів, а також при введенні у зміст навчання нових дисциплін, спецкурсів, навчальних модулів, лекцій, тренінгів тощо. Інтегрування в процесі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища сприяє активізації, диференціації та систематизації.

Принцип *гностичності* при підготовці майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища пов'язаний з постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх згортанням і розширенням, перетворенням наукових знань у професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування соціально-психологічної системи управлінської діяльності. Він спрямований на врахування усього спектру акмеологічних факторів, передбачає аналіз ситуації всередині та поза соціально-психологічної системи управління; визначає та враховує в своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості об'єкта та суб'єкта взаємодії; оперативно відгукується і приймає правильні рішення в нестандартних ситуаціях; визначає оптимальні стратегії самоподання та Я-презентації; застосовує та керує знаннями в практичній професійній діяльності про специфіку та особливості соціально-психологічної системи управлінської діяльності.

Принцип *самоконтролю та самокорекції* пов'язаний із створенням загального ритму та режиму управлінської діяльності, зокрема в умовах інноваційного середовища, припускає наявність у менеджера вмінь оптимально організувати свою діяльність і діяльність персоналу, включає рефлексивні вміння об'єднувати різні категорії персоналу в діяльності; створювати умови для виконання рішень; оцінювати свій статус і рівень організованості персоналу. Наявність умінь аналізувати явища, давати їх оцінку та виробляти власне ставлення до управлінської діяльності та своєї Я-концепції. Під рефлексивними вміннями розуміємо здатність правильно ставити задачу взаємодії та вміти виділяти проблемну ситуацію; адекватно

управлінській ситуації аналізувати результати взаємодії; організувати доброзичливі стосунки; визначати оптимальну стратегію аналізу; зіставляти і доходити висновків з різнорідних фактів; пошук особистісно-професійного потенціалу.

І останнім є принцип *реінжинірингу*, який передбачає перепроєктування ділових процесів для досягнення радикального, стрибкоподібного покращення діяльності організації (компанії) [287, с. 7]. Реінжиніринг як засіб конвергентного мислення і технологія активного якісного управління базується на концепції перервності, що означає відшукування застарілих правил і фундаментальних припущень, що в концентрованому вигляді є стереотипами, на яких у минулому була побудована діяльність організації (компанії), і рішуче їх подолання. Обґрунтованість наявних фундаментальних припущень глибоко і критично переглядається, відбувається різке заперечення застарілих правил, які призводять до низької ефективності того чи іншого процесу в нових умовах діяльності [293, с. 53].

Виходячи із загальноприйнятого науковцями визначення феномена, педагогічні умови – обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Враховуючи специфіку підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, нами визначено дві найбільш важливі педагогічні умови, а саме: запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти. Реалізація цих умов забезпечить якість підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Розглянемо їх більш детально.

Перша умова – запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Зазначимо, що процес визначення змісту будь-якої підготовки фахівців не є винятком, і підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є дуже складною. Спробуємо коротко представити та науково обґрунтувати алгоритм наших дій, а саме: 1) визначення навчальних цілей; 2) коригування навчальних цілей відповідно до показників критеріїв аксіологічної, когнітивної, функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; 3) розробка структурної схеми поля навчальних елементів з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

У зарубіжній і вітчизняній науковій практиці навчальні цілі прийнято розглядати через призму когнітивної, особистісно-емоційної і психомоторної сфер людини.

Когнітивна (пізнавальна) сфера містить цілі, що описують знання та інтелектуальні здібності тих, хто навчається. При визначенні навчальних цілей підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища ми базувалися на одній з найбільш відомих класифікацій цілей навчання – “Таксономії Блума” [164]. Класифікація пізнавальної сфери включає шість класів цілей, що розміщені відповідно до складності завдань: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання знань (див. рис. 2.5).

Враховуючи те, що в педагогічній практиці в основному застосовуються перші три рівні, а часто тільки два – знання і розуміння, ми намагалися знайти шляхи застосування у процесі навчання трьох вищих рівнів. Для цього були розроблені спеціальні табличні бланки за допомогою яких кожний викладач, задіяний у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища міг

комплексно структурувати навчальні цілі. Так, усі навчальні цілі, що стосуються рівня знання, формулюються в термінах відтворення. Наприклад:

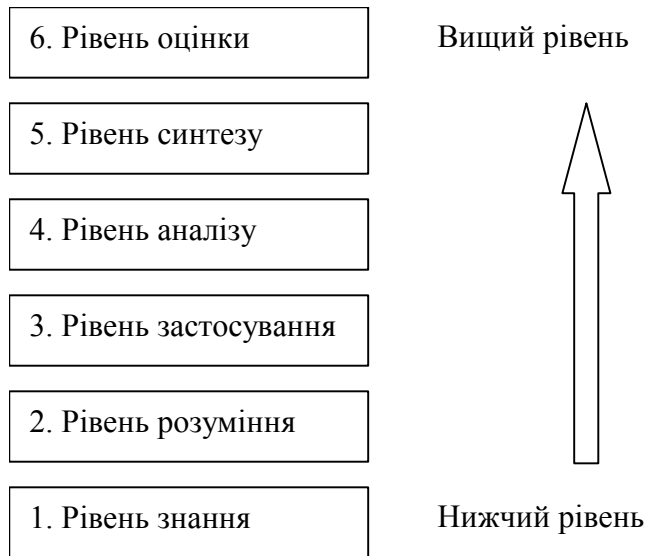


Рис. 2.5. Шість рівнів ієрархії пізнавальних цілей навчання в “Таксономії Блума”

“Назвати функції управління”, “Перелічити послідовність дій у процесі прийняття рішень” і т. ін. Тут досить познайомити майбутніх менеджерів освіти з відповідною інформацією так, щоб вони змогли її повторити. Викладачі навчальну діяльність майбутніх менеджерів освіти характеризували через спостереження і пригадування ними інформації, знання дат, подій, знання головних ідей, володіння інформацією щодо предмета тощо. Визначення викладачем навчальної діяльності (аудиторної і самостійної) майбутнього менеджера освіти виражалась у таких словникових формах як: перераховувати, визначати, розповідати, з’ясовувати, показувати, характеризувати, збирати, перевіряти, формувати у вигляді таблиць, цитувати, називати, визначати *хто, де, коли* та ін.

Щоб продемонструвати досягнення рівня розуміння, майбутні менеджери освіти повинні були викласти вивчений матеріал своїми словами. Здатність підсумовувати запропоновану інформацію та передати її своїми словами підтверджує, що вони її засвоїли (відбулося запам’ятовування інформації та її переробка – усвідомлення). Оцінка діяльності майбутнього

менеджера освіти оцінювалась у контексті розуміння інформації, сприйняття значень, перенесення знань до нового контексту, з'ясування фактів, порівнювання, відмінність, упорядковування, групування, формування висновків, провіщання наслідків. Визначення діяльності (словникова форма): підсумовувати, описувати, роз'яснювати, протиставляти, провіщати результати, асоціювати (порівнювати), визначати, оцінювати, розрізняти, обговорювати, розповсюджувати.

На рівні застосування навчальні цілі формулювалися в термінах застосування отриманих знань у новій ситуації (наприклад, при розв'язанні нестандартних задач). Характеристики діяльності – використання інформації, використання методів, підходів (концепцій), теорій у нових ситуаціях, розв'язання задачі, використовуючи потрібні вміння або знання. Визначення діяльності (словникова форма): застосувати, демонструвати, рахувати, виконувати, ілюструвати, показувати, вирішувати, перевіряти, змінювати, визначати зв'язок (співвідносити), змінюватися, класифікувати, досліджувати, відкривати.

Навчальні цілі рівня аналізу допускають, що майбутні менеджери освіти здатні розділити вивчений матеріал на окремі складові, можуть описати його внутрішню організацію. Характеристики діяльності – розгляд складових елементів, організація частин, розпізнавання прихованих значень, ототожнення компонентів. Визначення діяльності (словникова форма): аналізувати, відокремлювати, упорядковувати, пояснювати, з'єднувати, класифікувати, розділяти, порівнювати, відібрати, пояснювати, робити висновки.

Досягши цілей рівня синтезу, майбутні менеджери освіти можуть ефективно комбінувати засвоєні знання, формувати з них нові конструкції (використовуючи, до речі, можливості конструктивізму). Наприклад, здатність розробляти інноваційні моделі навчання відповідно до регіональних і міських особливостей. Характеристики діяльності – використання попередніх ідей для створення нових ідей, узагальнення за

наявними фактами, співвідношення знання з декількох інформаційних просторів, провіщення, формування висновків. Визначення діяльності (словникова форма): поєднувати, інтегрувати, видозмінити, змінювати розташування, замінити, планувати, створювати, проектувати, винаходити (вигадувати), передбачати (що якби?), складати (компонувати), формулювати, підготувати, узагальнювати, переписати.

Рівень оцінки – це найвищий, шостий рівень, на якому майбутні менеджери освіти демонструють відносини, роблять змістові оцінювальні висновки щодо вивченого матеріалу, щодо нових даних, які відносяться до вивченої галузі. Характеристики діяльності – порівнювання і розпізнавання ідеї, оцінювання важливості теорій, представлень, формування вибору, що ґрунтується на обміркованих аргументах, перевірки цінності доведень та показань, впізнавання підпорядкованості. Визначення діяльності (словникова форма): оцінювати, вирішувати, класифікувати, сортувати, контролювати, виміряти, рекомендувати, переконувати (запевняти), відбирати (підбирати), судити (оцінювати), пояснювати, виділяти (розпізнавати), підтримувати, заключати (закінчувати), порівнювати (зіставляти), резюмувати (підсумовувати).

Отже, у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища перед викладачем постає проблема знайти методи і педагогічні технології, які б могли забезпечити навчальні цілі трьох вищих рівнів: аналізу, синтезу та оцінки.

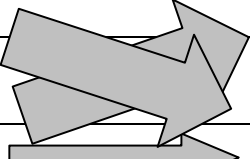


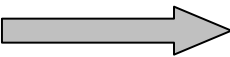

У цьому контексті корисними є рекомендації Лорин Андерсон, яка у 1990 році переглянула таксономію Блума і зробила зміни в наголосі (це інструмент для створення навчального плану, який легко застосувати на всіх рівнях навчання) та термінах [164]. Оскільки таксономія відбиває різні форми мислення, яке є активним процесом, дієслова точніші від іменникових форм і тому назви головних категорій були змінені (див. табл. 2.5).

Категорія “знання” була змінена тому, що знання є продуктом мислення і не відповідає для опису категорії. Було запропоновано

використовувати термін “пригадування”. Крім того, “розуміння” стало “усвідомленням” і “синтез” змінений на “створення”, щоб краще відбити

Таблиця 2.5

Зміни у таксономії Блума (за Л. Андерсон)

Оцінка (Evaluation)		Створення (Creating)
Синтез (Synthesis)		Оцінювання (Evaluating)
Аналіз (Analysis)		Аналізування (Analysing)
Застосування (Application)		Застосування (Applying)
Розуміння (Comprehension)		Усвідомлення (Understanding)
Знання (Knowledge)		Пригадування (Remembering)

природу мислення, описану в кожній категорії. Цінним у модифікованій таксономії Блума є те, що можна додатково розглянути ролі того, хто навчає, і того, хто навчається, а також адаптувати до навчання майбутніх менеджерів освіти уніфіковані запитання на кожному етапі їх підготовки до аналітичної діяльності. Вона є класифікацією мислення, організованого за рівнями складності і дає викладачам і студентам можливість вчитись і діяти у просторі, а також забезпечує просту структуру для багатьох видів запитань (див. додаток Д).

Особистісно-емоційна сфера включає в себе цілі, що стосуються емоцій, почуттів, цінностей, позицій особистості та пов’язані зі змінами в них. Ця сфера поділяється на п’ять основних класів: сприймання (усвідомлення або присвячення уваги чомусь із зовнішнього середовища), реагування (показування деяких нових типів поведінки в результаті отриманого досвіду), переконаність (яким чином інформація з презентації може бути видозмінена з метою залучення деяких понять презентації), селективність (складає нову інформацію у загальний комплект цінностей, ставлячи її на певне місце посеред їхніх загальних пріоритетів),

індивідуальність (твердо налаштована на використання вивченого і може стати відомою внаслідок дій у цьому напрямку).

У процесі визначення цієї групи цілей ми ґрунтувалися на наукових підходах і положення щодо організації навчального процесу. Наприклад, порівнювали особливості біхевіористських, когнітивних, андрагогічних та інших моделей навчання, знайомилися з навчальним циклом Колба і типологією навчання за Майерс-Бріггсом, конструктивізьким підходом до навчання (Д. М'юррей, А. Ребер та ін.), а також з теоріями навчання Дж. Брудера, Ганьє; соціального навчання А. Бандури, Дж. Керрола; соціального пізнавального розвитку Л. Виготського та ін.

Психомоторна ж сфера пов'язана із рухами, маніпуляціями з матеріалом або об'єктами, а також з координацією. Ця галузь є найбільш складною для класифікації, оскільки, за винятком найпростіших рефлексів, всі інші дії включають у себе пізнавальні та емоційні компоненти. Більшість учених (В. Кухаренко та ін.) психомоторну сферу поділяють на п'ять класів відповідно до рівня розвитку психомоторних здібностей, а саме: 1) повторення дій внаслідок спостереження та наслідування – імітація; 2) дія за інструкцією, що зафіксована в усвідомленому вмінні – маніпуляція; 3) повноцінне, впевнене (без інструкцій) виконання дії, що контролюється свідомістю; 4) вміння виконувати узгоджено сукупність дій із усвідомленим контролем; 5) вміння виконувати сукупність дій автоматизовано з повним засвоєнням знань.

Важливим є коригування навчальних цілей відповідно до показників критеріїв аксіологічної, когнітивної, функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Парадигма, яка може бути основою моделювання освітніх програм для дорослих, за словами Л. Лесохіної, полягає в забезпеченні зв'язку освіти і діяльності [181, с. 69]. Наведемо основні вимоги, що можуть бути ядром технології моделювання індивідуальних освітніх програм

розвитку та підвищення рівня готовності менеджерів освіти до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти, а саме:

а) відкритість освітнього процесу, що дозволяє менеджерам освіти самостійно формувати освітній шлях у відповідності з особистісними бажаннями і особливостями, який включає рівень і якість вихідної підготовки;

б) висока інтелектуальна технологічність навчання на базі нових педагогічних інтелектуальних технологій, адаптованих до особливостей менеджерів освіти, які навчаються;

в) доступність технологій навчання, що досягається застосуванням різних засобів, включаючи персональні ЕОМ, комп'ютерні мережі Інтернет, віртуальні т'юторіали та ін.;

г) можливість надавати різні форми навчання: очну (денну, вечірню, вихідного дня і т. п.), очно-заочну, заочну, дистанційну;

д) гнучкість – можливість вільно варіювати тривалість і порядок опанування програми тощо.

Після внесення остаточних змін у програму навчання, тими, хто навчає, вносилися поправки до моделей навчання майбутніх менеджерів освіти відповідно до специфіки їхньої професійної діяльності, а тими, хто навчається, – поправки до власної індивідуально-освітньої програми. Таким чином, важливим при взаємодії викладача зі слухачем у процесі професійного навчання є розвиток таких інтегрованих професійно важливих для викладача якостей як професійна спрямованість особистості, його методологічна компетентність і рефлексивні здібності.

Наприклад, методологічна компетентність того, хто навчає майбутніх менеджерів освіти може бути представлена такими компонентами:

– знання про соціально-філософські проблеми і концепції, які визначають розвиток сучасної освіти менеджерів освіти;

– знання сучасних ефективних технологій навчання і уміння адекватно оцінювати зовнішні та внутрішні умови їх застосування;

- уявлення щодо складу знання, про його логіко-понятійну структуру, засоби і методи їх отримання, а також уміння використовувати ці знання при відборі і моделюванні навчального матеріалу, при прогнозуванні ефективності навчання, при визначенні вимог до результатів навчання;
- знання про структуру навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності; уміння використовувати ці знання при моделюванні власної діяльності і навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається;
- володіння методами дослідницької роботи; уміння реалізовувати на практиці системно-моделюючий рівень діяльності;
- психологічні, педагогічні і предметні знання як основа методики навчання.

Ці умовно узагальнені показники компетентності тих, хто навчає майбутніх менеджерів освіти можна конкретизувати в таких групах умінь: *аналіз* (вивчення і характеристика різних технологій навчання і стану розвитку та сформованості потреб, цілей, мотивів діяльності тих, хто навчається); *цілеполягання* (побудова системи цілей управлінсько-педагогічної діяльності щодо розвитку особистості того, хто навчається, засобами навчального предмету); *моделювання* (відбір і моделювання змісту освіти для конкретної групи або окремого менеджера освіти в залежності від поставлених цілей; відбір і самостійне моделювання технології навчання, адекватної поставленим цілям і визначеному змісту). Викладачам необхідно пам'ятати рекомендації І. Абрамової, яка вважає, що, якщо педагог діє і вирішує в ситуації обґрунтованого ризику, то він повинен вміти враховувати і оцінювати таке: 1) вірогідність отримання бажаного результату, або, іншими словами, вірогідність успіху; 2) вірогідність небажаних результатів, тобто невдачі; 3) вірогідність відходу від обраної педагогічної цілі; 4) можливі позитивні і негативні результати власних дій для більшості учасників навчального процесу, включаючи і самого педагога [1].

Готовність того, хто навчає, до педагогічного моделювання є важливим і не тільки впливає на ефективність підготовки майбутніх менеджерів освіти

до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, але і свідчить про рівень його професійної діяльності. Визначаючи рівні професійної діяльності педагогів (репродуктивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання і поведінку, системно-моделюючий діяльність і відносини), О. Кузьмін підкреслює, що кожний новий рівень включає в себе попередній і реконструює його [160]. На наш погляд, організаційно-управлінські зміни слід спрямовувати на локально-моделюючий рівень діяльності того, хто навчає. Це дає можливість впливати, по-перше, на модернізацію і вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; по-друге, на моделювання і конструювання елементів змісту (лекція, тема, модуль тощо); по-третє, на інтеграцію знань і модернізацію та систематизацію засобів навчання; по-четверте, на використання елементів технологій пошукової діяльності (наприклад, метод проектів, навчання як дослідження, майстерня знань та ін.). Зазначимо, що така навчальна творчість того, хто навчає, на локально-моделюючому рівні не передбачає створення авторських освітніх технологій, а є результатом діяльності і передбачає наявність певного продукту цієї діяльності (наприклад, розробку авторських програм; проблемно-творча побудова заняття; авторське моделювання навчального матеріалу; системна побудова технологій навчання, розвитку і саморозвитку особистості того, хто навчається; створення засобів діагностики і корекції досягнень тих, хто навчається і т. ін.).

Зазначимо, що індивідуально-освітня програма того, хто навчається (студента, слухача), виконує функцію оптимізації, яка може бути представлена у двох варіантах: 1) ресурсна оптимізація (тобто мінімізація витрат на процес навчання при заданому початковому і кінцевому стані знань у того, хто навчається); 2) результативна оптимізація (максимізація кінцевих знань при заданих обмеженнях за часом і ресурсами), їм необхідно обрати одну з них. По суті, це вибір шляху проходження програми. У першому випадку – це вільний вибір часу, засобів, форм, способів вивчення програми

курсу, у другому – жорстка регламентація навчальної діяльності того, хто навчається.

Зазначені моделі вимагають визначення початкового стану знань майбутніх менеджерів освіти, які є одним із основних відправних моментів для оптимального проектування індивідуальної траєкторії навчання. Початкові знання характеризуються складом інформаційних відомостей, вміннями виконувати конкретні види робіт, навичками професійного спілкування і поведінки у сфері професійної діяльності, що сформовані в менеджерів освіти до усвідомлення недостатності отриманої раніше освіти. Технологія діагностики рівня початкового стану була організована за допомогою зіставлення адекватності тезаумента (віддзеркалення в свідомості індивідуума призначеного йому особистісного тезауруса, що складає на цей момент знання, вміння та навички, які активно використовуються у відповідній предметній діяльності) того, хто тестується, зі спеціально розробленим особистісним тезаурусом (логічно замкнена підмножина наукового тезауруса, призначена для засвоєння індивідуумом з метою його успішного орієнтування і функціонування у заданій галузі, що відповідає різним ступеням освітнього стандарту).

Ці моделі також вимагали дефініції параметрів кінцевого стану знань того, хто навчається. Це, природно, визначається нормами державного освітнього стандарту, але для дорослої людини із вже сформованими оціночними судженнями ця вимога не є визначальною. Тут значною мірою ми враховували особистісні бажання того, хто навчається, відносно спектра тем (модулів) дисциплін, призначених конкретно для нього. Крім того, надавали слухачеві можливість самому обирати рівень кінцевих здобутків за кожною з обраних ним тем чи модулів.

Як і будь-яке оптимізаційне завдання, технологія моделювання освітніх програм тим, хто навчається, супроводжувалася обмежувальними умовами, серед яких виділяли технічні (спеціальне навчальне обладнання, навчально-методична література, інформаційно-технічні ресурси та ін.), часові

(задаються межею допустимості навчального часу за добу, тиждень, місяць, семестр і можуть бути визначені індивідуально для кожного з тих, хто навчається) і менеджерські (визначаються компетентністю адміністрації, викладацького і навчально-допоміжного персоналу) ресурси.

Слід відзначити, що більшість освітніх закладів для дорослих реалізують ресурсну оптимізацію, яка оцінюється за сумою витрат на забезпечення процесу навчання. При підготовці майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища ми віддаємо перевагу результативній оптимізації, що оцінюється за інтегрованою шкалою досягнутого рівня знань, та націлюємо на неї слухачів. Це може бути багатокритеріальна оцінка (у нашому дослідженні такими критеріями є аксіологічна, когнітивна і функціональна готовність), або виражена сумами окремих складників знань (з вагомими коефіцієнтами).

Ресурсна і, особливо, результативна технології моделювання майбутніми менеджерами освіти індивідуально-освітньої програми професійного навчання були орієнтованими на галузь їхньої професійної діяльності. За таких умов найбільш важливою для нас виявилась технологія корпоративного навчання (навчання в малих і великих групах), що передбачала постійне поєднання аудиторних занять з практичною роботою і реалізує спеціалізовані інтереси слухача.

Оскільки освітню програму можна розглядати як своєрідну модель шляху досягнення освітнього стандарту, а, як зазначалось раніше, індивідуальні маршрути у процедурі отримання освіти мають властивість інваріантності стосовно її структури, то вважаємо за необхідне представити послідовність побудови слухачем індивідуально-освітньої програми підготовки до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми спостерігали, що *перший крок* того, хто навчається, пов'язаний із визначенням потреб у навчанні, на задоволення яких потім майбутній менеджер освіти спрямовує програму власної навчальної діяльності. *Другий крок* передбачає здійснення

процедури самооцінки їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, з чіткою фіксацією коефіцієнта готовності. *Третій крок* – вибір форми організації навчального процесу (очна, заочна, вечірня, самостійна, дистанційна, змішана). *Четвертий крок* – часовий регламент, який характеризується стратегічним (визначається загальний термін навчання, що планується), тактичним (визначаються заплановані терміни переходу від одного ступеня навчання до іншого, які можуть вимірюватися обговореними часовими одиницями) і оперативним (плануються терміни переходу від однієї одиниці навчального плану до іншої) рівнями. *П'ятий крок* – менеджмент освітнього процесу, ознайомлення з системою управління, контролю і оцінювання в межах навчальної дисципліни. *Шостий крок* – ознайомлення з правилами організації своєї діяльності в межах педагогічних технологій, що використовуються. *Сьомий крок* – самооцінка навчальних досягнень. *Восьмий крок* – підсумкова діагностика результатів навчання.

Необхідним був процес розробки структурної схеми поля навчальних елементів з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Це відбувалося таким чином. Спочатку, відповідно до робочої програми підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами”, були визначені дисципліни, в рамках яких необхідно було уточнити навчальні елементи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Представимо узагальнену структурну схему поля навчальних елементів, за якою ми вносили зміни до змісту дисциплін, модулів і спецкурсів:

- визначалися знання, на які спирається дисципліна, а також знання, якими обов’язково повинен володіти той, хто вивчає цю дисципліну;
- визначався зміст дисципліни на рівнях поняттєвих елементів (розділів, підрозділів, тем, питань тощо), а також емпіричних складових (термінів, визначень, теорем, законів, алгоритмів тощо);

- виявлялися навчальні елементи і визначалися їх групи, а також формально-логічні зв'язки між ними;
- будувалася “піраміда” структурно-логічної послідовності навчальних елементів та їх груп;
- формувався зміст дисципліни в навчальних елементах.

Ми визначили групи навчальних елементів, що мають схожі смислові ознаки, зокрема: а) система мови навчальної дисципліни (поняття, терміни, визначення, позначення тощо); б) основи навчальної дисципліни (явища, властивості, факти, їх сукупність та систематика тощо); в) сутність навчальної дисципліни (концептуальні положення, категорії, теореми, закони, моделі тощо); г) причинно-наслідкові алгоритми навчальної дисципліни (логічні зв'язки, наслідки чогось, процедури встановлення зв'язків та алгоритмів тощо). Більш предметно це можна побачити в розроблених нами програмах дисциплін, модулів, спецкурсів [252; 256; 257].

Отже, результатом нашої роботи стала матрична структура навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, яка надала можливість чітко планувати роботу на всіх етапах запровадження експериментальної моделі.

Друга умова – забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти.

Зазначимо, що імідж є образом, системою зовнішніх характеристик людини, яка створює або підкреслює її неповторну особливість і завжди відображає індивідуальність, яка впливає на інших людей. Імідж менеджера освіти – це здебільшого стереотип його сприйняття колегами, учнями, соціальним колом. Престиж же є результатом суспільної оцінки, яку індивід засвоює в готовому вигляді. З іншого боку, особистість виробляє індивідуальні престижні оцінки, активно перетворюючи довкілля та інтеріоризуючи його вплив.

На наш погляд, у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища це має неабияке

значення. По-перше, дозволяє цілеспрямовано впливати на мотивацію майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; по-друге, оптимізувати процес їхньої адаптації в конкурентному професійному середовищі; по-третє, більш активно будувати моделі соціальних взаємовідносин і взаємодій тощо.

Виходячи з прийнятих у науковому дискурсі визначень іміджу і престижу (А. Калюжний, Ж. Ковалів, Є. Курасова, В. Тарасов та ін.) представимо низку загальних положень, що стосуються забезпечення реалізації механізмів іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти [119; 163; 282].

Від іміджу менеджера освіти в значній мірі буде залежати те, як він буде сприйматися іншими людьми у професійній діяльності в умовах інноваційного середовища. Зазначимо, що діяльність людини розкривається через процесуальну складову іміджу, це те, як людина виконує що-небудь, наскільки вона енергійна, як швидко реагує на ситуації, як вміє переключатися з одного виду діяльності на інший, наскільки емоційно реагує на будь які події, які емоції домінують у спілкуванні тощо. Тому викладачу необхідно пам'ятати, що стрижневим елементом (ядром) іміджу менеджерів освіти виступають позиції, настанови, легенда, а для успішності їхньої професійної діяльності необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей тощо. Саме на цих моментах треба акцентувати увагу у процесі підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, зокрема, навчити зчитувати іміджеву інформацію.

Престижні оцінки – це дуже складний і суперечливий механізм індивідуальних і групових оцінок. За висновками відомих науковців (С. Войтович, Ю. Гизатуліна, В. Оссовський, В. Паніотто, В. Черноволенко та ін.) найважливішими аспектами такого механізму є: оцінки об'єкта престижування суспільними інститутами, групами і оцінки об'єкта

індивідами, у тому числі самими його представниками (якщо мова йде про яку-небудь соціальну, професійну групу) [56; 65; 315].

Узагальнення поглядів науковців (В. Пазенок, П. Сорокін, О. Степанова, Г. Тард та ін.) щодо визначення видів і способів диференційованої винагороди за виконання певного виду діяльності дає можливість виділити три види винагород, які має суспільство для того, щоб розподіляти свої кадри і забезпечувати найбільш істотні функції: 1) предмети, що забезпечують засоби існування і комфорт; 2) засоби для задоволення різних схильностей і захоплень; 3) засоби для зміцнення почуття власної гідності і самовираження [272; 273; 277; 280 та ін.]. Останнє, завдяки своєму винятковому соціальному характеру, є в значній мірі функцією думки інших, але за важливістю не поступаються першим двом. Ці види винагороди використовуються по-різному в залежності від рівня соціального статусу групи. Суспільство наділяє більш високі за рангом групи великими правами, можливостями, престижем і повагою. Матеріальна винагорода (заробітна плата, пенсійне забезпечення, доступ до суспільних фондів споживання, різних пільг тощо) визначає економічний статус об'єкта престижування. Моральна ж винагорода (увага засобів масової інформації, нагородження тощо) являє собою його престижний статус, тобто престиж в оцінці офіційних інститутів. У цьому випадку винагороджується не належність об'єкта до будь-чого, а його реальний внесок, який вимірюється певними кількісними і якісними показниками. Наприклад, ряд авторів припускає, що суспільні інститути винагороджують певні види діяльності за їх значущість для суспільства, тому джерелом формування престижу в суспільній свідомості є значущість об'єкта, його важливість для суспільства [56; 273 та ін.]. На нашу думку, високий рівень престижу може виступати як моральний мотиватор для особистості і визначати межі як морального, так і матеріального визнання професійної діяльності.

Варто пам'ятати про те, що диференційована увага суспільства до яких-небудь соціальних об'єктів, нерідко зіштовхується з протиріччям. З

одного боку, кожний соціальний об'єкт і кожна діяльність визнаються по своєму необхідними і виділення одних з інших здається нелогічним і неправильним. З іншого боку, на практиці ми зустрічаємося з фактами підвищеної уваги громадськості до окремих об'єктів і видів діяльності, завдяки чому вони набувають у суспільній думці додаткової ваги.

В умовах трансформаційних змін, що відбувалися в останні десятиріччя в українському суспільстві, майже знищено престиж професійної діяльності освітян. Ми погоджуємося з думкою науковців (В. Паніотто, В. Черноволенко та ін.) про те, що об'єктивні завдання, що постають перед суспільством, можуть вирішуватися лише в певній послідовності, тому суспільство ранжирує свої потреби і завдання за ступенем їх актуальності. Так створюється ієрархія переваг і пріоритетів, якими суспільство наділяє свої окремі підсистеми. На користь більш актуальних проблем перерозподіляються ресурси, матеріальна і моральна винагорода [315, с.44]. Однак суспільна значущість діяльності рідко стає безпосереднім критерієм престижної оцінки, вона діє на ці оцінки за посередництвом ціннісно-нормативної системи й особливо явно фігурує в процесі оцінок тоді, коли шар тільки зароджується і складається, згодом же закріплюється у вигляді стереотипів. Підставою для наділення соціального об'єкта престижем врешті решт стає спосіб життя, який він веде, а точніше ступінь його відповідності нормативним стандартам, що існують в суспільстві [65]. Тому ми рекомендували викладачам ґрунтуватися на іншому каналі формування престижних оцінок у майбутніх менеджерів освіти – оцінку об'єкта престижування індивідами (групами). Своє ставлення вони визначають: 1) з боку їх соціальної значущості і заслуг перед суспільством; 2) з боку тих можливостей, що він надає індивіду для задоволення його потреб.

Перший бік престижу дослідники називають предметом поваги індивідом соціального об'єкта, а другий – предметом привабливості об'єкта для індивіда [56; 65; 163; 315 та ін.]. Однак деякі автори вважають, що з огляду на відмінності ціннісних орієнтацій в різних соціальних групах, а

також те, що вони самі по собі звичайно не усвідомлюються, навряд чи можна сподіватися встановити конкретні, строго віддиференційовані мотиви, якими керуються люди, розглядаючи привабливість “професії”. У цілому ж індивіди, сприймаючи основні цінності свого суспільства, наділяють кожен соціальний об’єкт певною мірою визнання і поваги відповідно до того, що він дає суспільству, який його внесок на доказ суспільних потреб і вирішення суспільних завдань. Особиста повага індивідів до об’єкта – це інтерналізована суспільна оцінка його престижного статусу.

Відомо, що кожна людина має, як правило, обмежений досвід спілкування з діяльністю більшості соціальних об’єктів. Її дані про їх специфіку найчастіше поверхневі. До того ж для компетентних суджень про порівняльну цінність окремих об’єктів і про внесок кожного в історію культури необхідно мати чіткі уявлення про ієрархію основних цінностей свого суспільства, що будуть виступати критеріями подібних суджень і оцінок. Тому, ми акцентували увагу майбутніх менеджерів освіти на тому, що, по-перше, більшість людей засвоюють уже готові оцінки офіційних інститутів і суспільної думки, які функціонують у суспільній свідомості у вигляді стереотипних образів; по-друге, безпосереднім предметом поваги є все-таки соціальна значущість діяльності об’єкта, інші ж характеристики імпліцитно містяться в престижі і є лише непрямими показниками цієї значущості; по-третє, інтегральними оцінками конкретного соціального об’єкта є атракція (для індивідів) і популярність (у групі, суспільстві).

Отже, характер, зміст і умови діяльності, можливе місце роботи і проживання, матеріальна і моральна винагорода, перспективи професійно-кваліфікованого росту і культурного розвитку – усе це людина оцінює з позицій уявлень про свої актуальні і потенційні потреби, інтереси, прагнення, життєву стратегію. Повнота і точність цих оцінок залежить від ступеня інформованості індивіда про можливості різних видів діяльності, яка формується переважно з джерел масової інформації, художньої і спеціальної літератури, із спілкування з іншими людьми.

Індивідуальні оцінки привабливості – це суб'єктивні оцінки, що виражають ставлення певного індивіда до різних соціальних об'єктів. Суб'єктивні оцінки треба розглядати як перетворене в головах людей відображення справжніх зв'язків, які існують у суспільстві, що не може не впливати на реальну поведінку певних сукупностей. Такі соціальні зв'язки звичайно містять у собі ряд елементів, у тому числі елементи престижу [330; 331]. Індивідуальні оцінки є продуктом взаємовпливу ціннісних орієнтацій особистості і уявлень про соціальні об'єкти, засвоєних індивідом у процесі соціалізації переважно у вигляді стереотипів. Критерії оцінок складових таких стереотипів і значення, які індивід приписує кожній складовій, визначається системою цінностей цієї людини. Її формування відбувається під впливом ряду передумов і факторів: а) індивідуальні особливості особистості (здібності, схильності, спрямованість інтересів, характер тощо), успіхи в навчанні і плани, як своєрідний компроміс між привабливістю і підступністю; б) соціальне середовище, яке формує ціннісні орієнтації; в) характеристики самих соціальних об'єктів.

Оцінювання об'єкта індивідом є середньозваженою оцінок об'єкта, одержаних з різних джерел інформації. При цьому кожне з джерел інформації має певну відносно постійну вагу. Чим більше поваги і довіри в індивіда до джерела інформації, тим ближче буде оцінка індивіда до оцінки цього джерела. Якщо в індивіда вже є якесь уявлення про соціальний об'єкт, то в суму ввійде і його власна оцінка, власні критерії – цінності індивіда.

Отже, елементи іміджу набувають значення символів особистості майбутніх менеджерів освіти, їх значущість не обмежується лише відображенням зовнішності, а стає невід'ємною частиною характеру та індивідуальності людини, формує ставлення до нього інших людей, що потім є об'єктом престижних оцінок.

У рамках підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища ми враховували також принципи технологій побудови іміджу і на заняттях з певних дисциплін реалізовували

їх. Ми пам'ятали, що формуючи власний імідж, більше слід впливати на підсвідомість людей, чим на їхню свідомість. Науковці (В. Пазенок, П. Сорокін та ін.) доводять, що уявлення/враження, що виникає у людини під впливом підсвідомої інформації, сприймається ним як особисте, тому що не чітко можна визначити джерело інформації. Оскільки вони довіряють собі більш ніж іншим, то і підсвідомому уявленню вони будуть довіряти більше [272]. Важливим є дотримання процедур побудови іміджу, що дозволяє побачити певну узагальненість і спрямованість цього процесу.

У смислі мотиву виділяється як специфічне індивідуально-неповторне, зумовлене конкретною ситуацією, так і стійке, для якого цей конкретний предмет чи явище не більше, ніж одна з можливих форм реалізації. Такий стійкий предметний зміст характеризує вже не стільки сам предмет потреби, скільки особистість, яка має цю потребу. Мотивація не тільки визначає діяльність людини, але і буквально пронизує практично всі сфери її психічної діяльності. Х. Хекхаузен включає в поняття “мотив” потребу, спонукання, потяг, схильність, прагнення тощо. [302, с. 270-337].

Мотив задається цільовим станом відносин “індивід-середовище” і формується в процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оцінні стосунки людини в оточуючому середовищі. Люди розрізняються за індивідуальними проявами тих чи інших мотивів. У різних людей можливі різні супідрядні групи мотивів. Поведінка людини у певний момент мотивується не будь-якими чи всіма можливими мотивами, а тим з найвищих мотивів, що за певних умов більше усіх пов'язаний з можливістю досягнення мети (дієвий мотив). Мотивація визначається в Х. Хекхаузена як спонукання до дії певним мотивом, як процес вибору між різними можливими діями, як процес, що регулює і направляє дію на досягнення специфічних для даного мотиву цільових станів і підтримуючий цю спрямованість, тобто мотивація пояснює цілеспрямованість дії. Про діяльність говорять, що вона вмотивована тоді, коли вона спрямована на досягнення мети конкретного мотиву. Від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані

різні функціональні здібності людини, її інтереси й прагнення. Під мотивацією також розуміється вибір між різними можливими діями, між різними варіантами сприйняття і можливих смислів мислення. Крім того, під мотивацією розуміється інтенсивність і завзятість суб'єкта в здійсненні обраної дії і досягненні його результатів [302, с. 270-337]. Про необхідність врахування і вивчення мотивації індивіда в процесі вироблення престижних оцінок ведуть мову не тільки зарубіжні, але і вітчизняні науковці.

За визначеннями науковців (Г. Ахтямова, С. Войтович, І. Колесін, М. Комаров та ін.), престижні оцінки – це дуже складний і суперечливий механізм індивідуальних і групових оцінок [14, с. 60-69; 138, с. 130-137; 141, с. 62-72 та ін.].

Найважливішими аспектами такого механізму є: оцінки об'єкта престижування суспільними інститутами, групами; оцінки об'єкта індивідами, у тому числі самими його представниками (якщо мова йде про яку-небудь соціальну, професійну групу) [56; 65; 70; 315 та ін.]. При цьому відзначимо, що завжди існують неміфологізовані суб'єкти духовного життя суспільства, які обумовлюють наявність девіацій у процесі вироблення престижних оцінок. У цьому полягає суть престижування як особливого виду оцінювання на основі сформованого стереотипу, який припускає можливість ілюзорного уявлення про об'єкт. У стереотипі практично неважливий його гносеологічний аспект, а важливий соціально-функціональний, оцінний момент. Головним стає переконливість в істині. Фіксованість стереотипу пов'язана з поляризацією знання: чим міцніша оцінка, тим вона категоричніша, чіткіша, і навпаки, чим твердіша оцінка, тим, як правило, велику емоцію викликає будь-яка спроба піддати її сумніву, і, навпаки, чим інтенсивніша емоція, тим категоричніша думка, що її виражає. Джерелами формування стереотипів (і повсякденних знань взагалі) [114 та ін.] є: досить обмежений індивідуальний досвід і обмежена інформація; деякі специфічні явища, що виникають у сфері міжособистісного спілкування і взаємодії – суб'єктивна вибірковість, вплив установок, слухів, ефектів “ореола”,

первинності, новизни і т.п. [96]; цілеспрямована діяльність засобів масової інформації і соціально-політичної пропаганди.

На погляд М. Дьяченко, закони масової комунікації вимагають середньо-узагальненого, стереотипизованого спілкування: сам процес трансляції іноді можливий тільки у формі певних стереотипів [96]. Процес тиражування інформації, що має метою викликати у свідомості і поведінці (соціальной, політичній, економічній і т.п.) людей скільки-небудь однорідну, тобто однакову, стереотипну реакцію, можливий тільки за допомогою використання інформаційних стереотипів, які викликають, у свою чергу, відповідні поведінкові і психологічні стереотипи в населення. При цьому часто вплив здійснюється не тільки на рівні свідомості, але і на рівні несвідомих процесів (“метод створення подій” Е. Бернайса).

Престиж об'єкта менеджер освіти розглядає як одну з його характеристик і сприймає цю оцінку як показник можливості задовольнити свою потребу у визнанні і повазі з боку інших. Цінність цієї останньої характеристики в його очах залежить від того, наскільки розвинута й актуалізована в нього потреба у визнанні, пошані, повазі. За визначеннями В. Черноволенко, В. Оссовського та ін., престиж соціального об'єкта, чи авторитет у суспільній думці, є своєрідним синтезом престижних оцінок, якими наділяють деякий вид професійної діяльності, офіційні інститути, і особистої поваги, з якою відносяться до нього індивіди [315, с. 48].

Загальним предметом цих оцінок є внесок цієї професії в сукупну суспільну діяльність, у матеріальну і духовну культуру. Офіційні інститути та індивіди нагороджують кожен соціальний об'єкт певною мірою поваги і визнання за його здатність задовольняти актуальні суспільні потреби. Критерієм цих престижних оцінок є якісні характеристики соціального об'єкта, які, природно, будуть різні, якщо ми говоримо про окрему особистість або групу.

Розглянутий вище механізм формування престижних оцінок базується на інерції мотивації і стереотипів. Образ менеджера освіти, ставлення до

нього з боку суспільства, мотиви вступу в цю професійну групу мають історичні корені і передаються з покоління в покоління через референтних осіб, твори мистецтва і літератури, засоби масової інформації тощо. Ця інформація фіксується в стереотипах і настановах, ще більш ригідних, ніж мотивація. Іншими словами, інерція мотивації і стереотипів визначає існування механізму вироблення престижних оцінок і дає можливість його функціонування протягом тривалого часу.

Однак мотивація поліваріантна та індивідуальні оцінки престижу можуть істотно розрізнятися в залежності від особистих переживань, сприйняття, світогляду індивіда, які іноді відхиляються від загальноприйнятих. До того ж свій відбиток на процес престижування накладає специфіка актуальної ситуації та її суб'єктивна значущість для індивіда. Логіка кожної конкретної ситуації своєрідна і, отже, престижні оцінки формуються по-різному, іноді нестандартно. Тому ми припускаємо наявність девіацій у механізмі формування престижних оцінок діяльності менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища, виходячи з логіки конкретної соціальної ситуації і логіки індивідуальних переживань.

Таким чином, забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти дозволяє визначити низку основних положень, які ми враховували у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, а саме: елементи іміджу набувають значення символів особистості майбутніх менеджерів освіти, що потім є об'єктом престижних оцінок; основними, найбільш значущими складовими іміджу менеджера освіти є зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, відповідність внутрішнього "Я" образу професії; одним з визначальних чинників формування престижних оцінок професійної діяльності менеджерів освіти є її мотиваційна складова; престижні оцінки спочатку формуються на рівні індивідуальної, потім групової, потім суспільної свідомості, а пізніше починають оформлюватися в міфологізовану свідомість; своє ставлення до

різних соціальних об'єктів індивіди будують часто на основі значущості об'єкта для суспільства і його заслуг перед суспільством.

Отже, реалізація вищезазначених принципів і педагогічних умов дозволить цілеспрямовано впливати на процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що забезпечить якість та ефективність підготовки.

2.3. Змістовий і процесуальний компоненти експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Експериментальна робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища проводилася в рамках експериментальної моделі (див. рис. 2.6).

Експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища ґрунтується на загальнонавчальних теоретико-методологічних засадах і принципах професійного навчання дорослих (М. Дьяченко, Л. Кандибович, та ін.) і організації навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти (В. Гладкова, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Кухаренко та ін.). Ця модель спрямована на якісне покращення професійного навчання майбутніх менеджерів освіти і вдосконалення освітніх систем (дидактична, виховна, управлінська) і технологій (психолого-педагогічні, дидактичні, виховні, управлінські, науково-виробничі тощо), складових освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби, результати), а також на розвиток у майбутніх менеджерів освіти професійно важливих якостей та відповідних компетенцій і компетентностей. Відомо, що метою професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти є набір фінальних цілей освіти, які мають комплексний характер і проміжні чи допоміжні цілі, які й виступають на перший план при формулюванні предметних цілей. У своїх дослідженнях учені (А. Арсеньева,

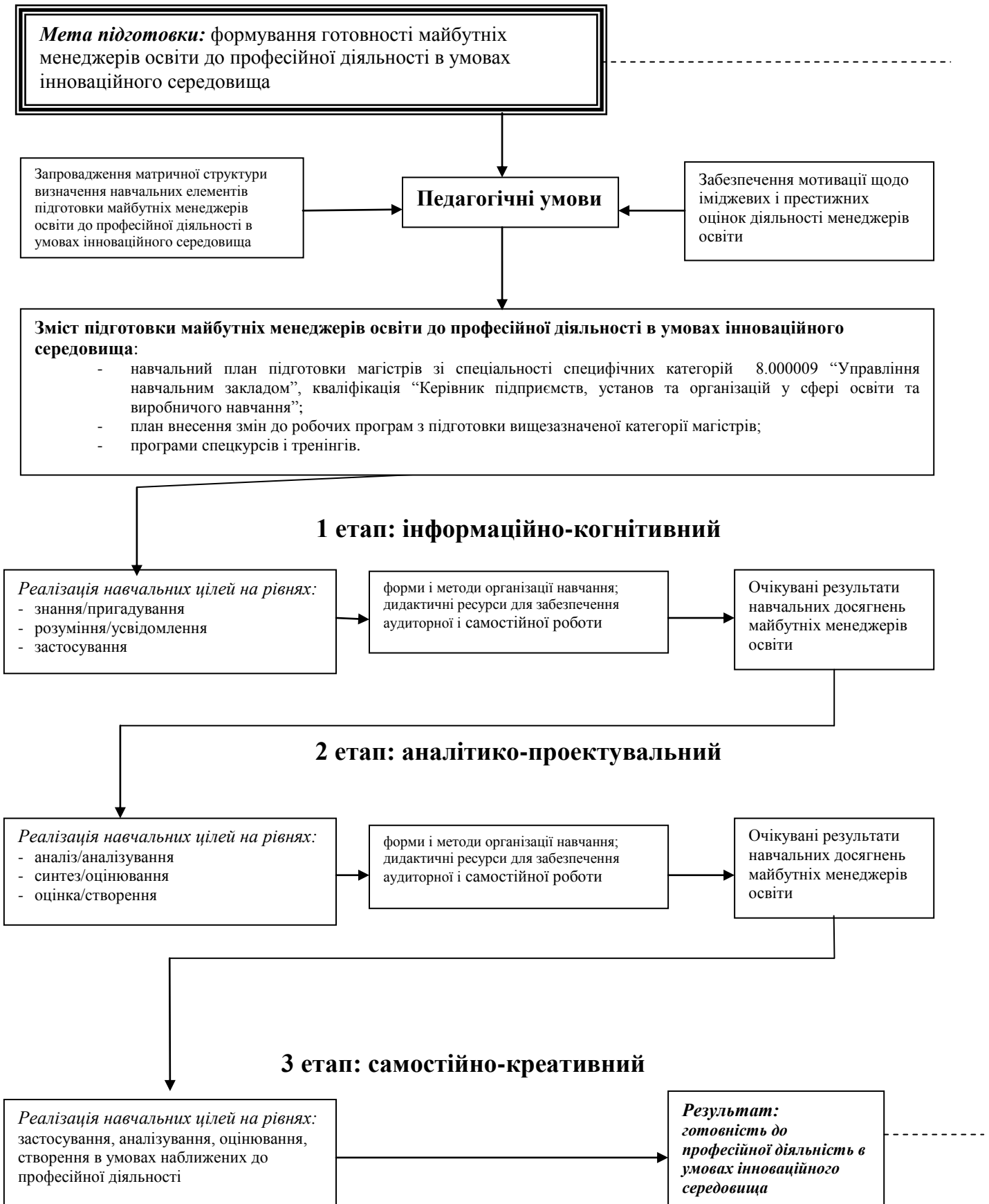


Рис. 2.6. Експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

М. Данилова, Б. Єсіпова, М. Скаткіна та ін.), зазначають, що навчальний предмет є дидактично обґрунтованою системою знань, умінь і навичок, які відібрані з відповідної галузі науки для вивчення студентами та використання в практичній діяльності. В рамках експериментальної моделі ми будували цілісну систему кінцевих і проміжних цілей – від готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища до поодиноких цілей формування аксіологічної, когнітивної і функціональної готовності. З цієї системи виводився набір дисциплін, зокрема “Управління соціально-педагогічними проектами”, “Інноваційна діяльність у галузі освіти”, “Психологія управління”, “Інформаційні системи управління в освіті”, “Основи менеджменту”, до яких були внесені певні корективи щодо тематики лекційних та практичних занять (див. додаток Е).

У складі науково-методичного комплексу дидактичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти були виділені окремі блоки, а саме: програмний, інформаційно-довідковий, оцінювання та вимірювання навчальних досягнень, технічних засобів навчання і банк інноваційних технологій, що застосовуються в галузі освіти.

Програмний блок складається з: а) програми підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами”; б) робочих програм підготовки магістрів за денною і заочною формами навчання з вищезазначеної спеціальності; в) робочих програм дисциплін, а також програм спецкурсів і тренінгів, що викладаються в рамках магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Зазначимо, що програма підготовки магістрів за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 “Управління навчальними закладами” кваліфікації 12 “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)” затверджена МОН України і рекомендована як базовий документ з магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Щодо робочих програм підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами” за денною і заочною формами навчання, слід зазначити, що вони розроблені за принципом кредитно-модульної системи, відповідають вимогам щодо оптимізації навчального процесу і виконують функцію “дорожньої карти” з опанування спеціальності. Узагальнено політику підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища можна простежити завдяки аналізу навчально-тематичного плану (див. додаток Ж).

Обов’язковими складовими програми дисципліни є: цільова настанова, навчально-тематичний план, анотація розділів навчально-тематичного плану, завдання для самостійного опрацювання, рекомендована література, методи оцінки навчальних досягнень. Програми спецкурсів (наприклад, “Методика розробки освітніх інноваційних проектів”, “Управління процесом впровадження інновацій в галузі освіти на державному, регіональному та місцевому рівнях”, “Оцінка ефективності інноваційних педагогічних технологій” та ін.) і тренінгів (“Визначення життєвих перспектив та моделювання професійної кар’єри” і т. ін.) призначені для удосконалення умінь і навичок майбутніх менеджерів освіти, а також деталізації матеріалу, що вивчається.

Інформаційно-довідковий блок передбачав систематизацію інформації щодо науково-комунікативних заходів у галузі управління навчальними закладами, створення бібліографії з теми “Професійна діяльність менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища”, в якій подано анотацію науково-методичних джерел за формою: автор, назва та вихідні дані літературного джерела, призначення, основні положення.

У блоці *оцінювання та вимірювання навчальних досягнень* сконцентровані контрольні питання і завдання для проведення поточної, проміжної, підсумкової оцінки результатів навчальної діяльності і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти; тестові завдання,

призначені для вимірювання їхнього рівня готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища тощо.

Особлива увага приділялася *технічним засобам навчання* у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. На заняттях використовувалася не лише сучасна техніка (мультимедійний проектор, Інтернет, електронний кодоскоп, аудіо-та відеотехніка тощо), але і такі сучасні програмні продукти, як: програма ІНТЕЛ, авторські програми В. Киричука “Універсал”, “Персонал”, В. Кухаренка “Прометей” та ін. [126, 164].

У банку *інноваційних технологій*, для зручності користування, було передбачено умовний розподіл інноваційних технологій на три групи. У першій групі були систематизовані сучасні педагогічні технології, а саме: ігрові, діалогічні, проєктивні тощо; у другій – технології управління навчальними закладами (системна, матрична, діяльнісно-компетентнісна, структурно-функціональна, синергетична моделі управління тощо); у третій – технології самоменеджменту (оцінка готовності до ризику, формування професійної мобільності, стресостійкості, уникнення професійних деструкцій тощо).

Отже, головною метою запровадження експериментальної моделі є підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Щодо змістового та процесуального компонента підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, то представимо його через опис процедур реалізації навчальних цілей, форм і методів організації навчання в рамках трьох взаємопов’язаних етапів: інформаційно-когнітивного, аналітико-проектувального, самостійно-креативного. Схарактеризуємо їх.

На першому (*інформаційно-когнітивний*) етапі було передбачено реалізацію навчальних цілей щодо формування аксіологічної, когнітивної і функціональної складових готовності до інноваційної діяльності в умовах інноваційного середовища на рівнях: знання/пригадування,

розуміння/усвідомлення і застосування. Реалізація навчальних цілей першого етапу формульованого експерименту здійснювалася в основному на лекційних заняттях, а також на практичних заняттях із застосуванням методу АКС (аналіз конкретних ситуацій), що були передбачені робочими програмами дисциплін з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Лекція є формою організації навчальних занять, яка передбачає передавання інформації у монологічному форматі мовленнєвої комунікації й характеризується односпрямованістю та дискурсивністю повідомлення. У зв'язку з чим від викладача вимагалася серйозна підготовки до лекційних занять. Так, відповідно до матриці навчальних елементів викладачем уточнювалася тема заняття і обов'язково визначалися ключові слова. Перевірявся рівень кореляції теми лекції з її навчальними цілями/завданнями, очікуваними результатами, питаннями для обговорення та контрольними питаннями, а також завдання для самостійного опрацювання. Особлива увага приділялася процесу відбору матеріалу, а саме: на природні та штучні схеми класифікації об'єктів вивчення; типи матеріалу (емпіричний, енциклопедичний, компаративний); фази систематизації матеріалу (орієнтації, вибору, занурення).

Протягом першого етапу формульованого експерименту проводилися такі лекції, як: лекція-бесіда, проблемна лекція, лекція-дискусія, лекція з аналізом конкретних ситуацій, що безпосередньо сприяло активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів освіти, розвитку професійно важливих якостей, відповідних компетенцій і компетентностей.

Слухачів інформували про специфіку професійної діяльності сучасного менеджера освіти в умовах інноваційного середовища, знайомили з різними підходами щодо ключових компетенцій і компетентностей менеджерів освіти саме в умовах інноваційного середовища. Використання бесіди у процесі викладання лекційного матеріалу дозволяло встановити не лише безпосередній контакт лектора зі студентами, але і з'ясувати особисте

розуміння і ставлення слухача (аудиторії) до інноваційного процесу, що дає можливість лектору одразу апелювати, мотивувати (стимулювати) слухачів до майбутньої професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що дозволяє привернути увагу тих, хто навчається, до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Наприклад, на лекції з теми “Професійна діяльність сучасного менеджера освіти в умовах інноваційного середовища” бесіда використовувалась як метод перевірки знань, як засіб допомоги слухачам змінити погляди та розширити розуміння предмета, що обговорюється тощо. У цьому контексті були використані відкриті запитання для стимулювання мислення і бажання підтримувати дискусію, а закриті – щоб встановити факти чи підтвердити висновки. Так, фактажні запитання (*Що? Де? Коли?*) дозволяли викладачу встановити рівні знань та отримати інформацію від аудиторії. Запитання на розмірковування (*Як це...? Чому це...? Яким чином це...?*) розбивалися на малі кроки, які йдуть один за одним, щоб винайти відповідь відповідно до певної логіки. Досліджувальні запитання (*Що спонукає вас казати...? Наприклад...? Де ще може...?*) використовувалися для встановлення причинно-наслідкового зв'язку, що сприяло підвищенню розуміння предмету обговорення, а також сприяло розвитку аналітичного та критичного мислення. Запитання для дискусії (*Які досягнення та недоліки...? Яка основна причина для чи проти...? Чому ви підтримуєте?*) використовувалися для того, щоб спростовувати припущення аудиторії, пропонувати альтернативні погляди, розвивати судження та розуміння і т. ін.

Проблемний виклад на лекційних заняттях, де ставилася певна проблема і пропонувалось її розв'язати, наприклад, “Розвиток школи – що це таке?”. Така лекція якнайбільше спонукала до активності, вимагала уваги тих, хто навчається, тому що демонструвалося завдання, яке вони будуть спроможні виконати, або проблема, яку вони будуть спроможні розв'язати після вивчення теми. Навчання процесу розв'язання проблем виконувалося

через чотири рівня: проблема; завдання, які треба виконати для розв'язання проблеми; операції, що охоплюються завданнями; дії, які охоплюють операції. Це значно активізувало відповідний попередній досвід слухачів, який використовувався як фундамент для нових знань. Якщо студенти мали досвід, тоді перша фаза навчання – це впевнитись, що ця інформація готова до використання як основа нових знань.

У процесі проблемного викладу демонструвалося, а не розповідалося, що буде вивчатися. Так, демонстрація навчальних цілей складалася з прикладів, процедур, візуалізації процесів, моделювання поведінки. Слухачам надавали методичні матеріали, що включали вказівки до вивчення інформації, різноманітні демонстрації, які порівнювалися між собою, а медіа (сучасні засоби навчання) відігравали навчальну роль. Важливо зазначити, що майбутні менеджери освіти заохочувалися інтегрувати нові знання та вміння у професійну діяльність, створювали, знаходили та досліджували нові та особисті шляхи використання своїх знань та вмінь і т. ін.

При порівнянні стабільного та інноваційного процесів (принципів, методів, форм), визначенні чинників, які впливають на впровадження нововведень та функцій менеджера освіти в умовах інноваційного середовища, був застосований метод дискусії. При викладанні лекційного матеріалу слухачі освіти не тільки відповідали на окремі запитання, але і вільно обмінювалися думками в інтервалах між логічними поділами, апелювали до думок опонентів.

Широкого застосування на цьому етапі набув метод АКС (аналіз конкретних ситуацій), який також сприяв ефективному засвоєнню матеріалу. Відомо, 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. Метод АКС дозволяв з однаковою ефективністю використовувати його як при викладанні лекційного матеріалу, так і під час практичних занять. Підґрунтям аналізу конкретних ситуацій був принцип проблемності на лекційних заняттях.

Найбільш ефективними при роботі з майбутніми менеджерами, які навчалися, виявилися ситуація-оцінка, де пропонувалась і ситуація, і прийняте рішення, його необхідно було оцінити, споконвічно в основу ситуації покладені сперечання; та ситуація-проблема, де пропонувався випадок із практики, необхідно чітко сформулювати проблему, дослідити і запропонувати її вирішення. Наприклад, педагог-організатор ліцею отримав одночасно два термінових завдання: від свого безпосереднього начальника (заступника директора з виховної роботи) і директора. Часу для погодження термінів на виконання завдання немає, необхідно терміново почати роботу. Подумав і, в першу чергу, почав виконувати завдання директора. За несвоєчасне виконання педагогом-організатором завдання безпосереднього начальника, директор, знаючи, що виконували його завдання, виніс догану заступнику, який, у свою чергу, виніс догану педагогу-організатору, позбавивши його чергової премії. Перерахуйте можливі причини такої ситуації та структуру комунікаційної мережі в цьому навчальному закладі? Ви директор ліцею, Ваші дії?

Також була використана лекція з аналізом конкретних ситуацій при обговоренні теоретичних підходів щодо навчання дорослих, акмеологічних моделей професійного розвитку, правила тайм- та самоменеджменту, підвищення кваліфікації педагогічного персоналу школи, були запропоновані ситуації, де аналізуючи їх, кожний слухач підкреслював переваги та недоліки, наводячи приклади з власного досвіду.

Отже, навчання за методикою аналізу конкретних ситуацій дозволило проводити ефективні заняття майбутніх менеджерів освіти, сприяло підвищенню ефективності навчального процесу, успіху аудиторних занять, заощаджувало час, створювало атмосферу довіри, сприяло накопиченню інтелектуального капіталу.

На другому (**аналітико-проектувальний**) етапі передбачалася реалізація навчальних цілей щодо формування аксіологічної, когнітивної і функціональної складових готовності до інноваційної діяльності в умовах

інноваційного середовища здійснюватиметься на рівнях аналіза/аналізування, синтеза/оцінювання та оцінки/створення. Реалізація навчальних цілей другого етапу відбувалася на практичних заняттях, що були передбачені програмою навчання. Організація аудиторного навчання слухачів відбувалася в основному у малих групах і передбачала співробітництво у навчанні, що створювало умови для соціально-формуючого впливу на кожную особистість, яка вчиться, працювати колегіально, сприймати досвід інших щодо засобів і методів діяльності, ділиться своїм досвідом.

Щоб досягти у групі і співробітництві оптимального взаєморозуміння, треба було навчитися передати потрібну інформацію, сприяти створенню комфортного психологічного клімату (умов для праці) і взаємокорисних стосунків. При забезпеченні вище зазначених факторів ефективність роботи кожного з членів групи зростала прямо пропорційно складу групи. Такий ефект був характерний для не дуже великих груп, які зазвичай називають малими – до 8-10 осіб і мікрогруп – не більше 3-4 осіб. Останні цікаві ще й тим, що умови роботи не припускали появи неформального лідера.

Керування викладача групою включало три складові: 1) допомога групі в організації процесу об'єднання зусиль у досягненні навчальних цілей (інформаційна, комунікаційна, мотиваційна, методична, безпосередня участь на деяких етапах діяльності); 2) допомога кожному учаснику групи активно і конструктивно брати участь у створенні свого власного і загального продукту; 3) забезпечення таких навчальних умов, які б дозволили кожному учаснику групи опанувати необхідні знання, навчальний професійний досвід, а також ті види активної самостійної діяльності, що відповідають цілям навчання і власним очікуванням слухача.

Отже, робота групи – це водночас соціальне виховання, усвідомлення кожним учасником рівня своєї самодостатності і здатності до самореалізації, надбання знань, досвіду, а також людських і професійних якостей – і все це на тлі створення власного і спільного навчального продукту. Спрямованість роботи таких груп: спільне обговорення

теоретичного матеріалу; перехресний самоконтроль якості присвоєння і рефлексія щодо повноти і якості розуміння; спільний пошук необхідної додаткової інформації, її аналіз і обговорення, визначення доцільності і завершеності; спільне обговорення можливих стратегій розв'язання практичних завдань зокрема і організації навчальної діяльності взагалі; організація і визначення напрямів взаємної групової рефлексії для збагачення процесу навчання і підвищення його якості для всіх членів групи; обмін досвідом співпраці з іншими групами або окремими особами; спільне виконання проектів тощо.

Відзначимо такі переваги цієї технології: різке підвищення інтересу майбутніх менеджерів освіти до навчання; вироблення у них вміння розуміти та оцінювати дії інших людей, регулювання своїх дій згідно з вимогами членів групи і умов роботи; вміння вибирати форми та засоби передавання своїх думок, почуттів з метою досягти якнайбільшого взаєморозуміння; можливість обговорювати інформацію з іншими, відстоювати свій погляд, що сприяє перетворенню знань на впевненість тощо.

Формами проведення практичних занять виступили ігрове проектування, ділові (управлінські) ігри, робота в малих групах, кооперативне навчання, дискусія, брейн-стормінг, тренінг, АКС, кейс-стаді тощо.

Організація і проведення інтерактивних ігор для слухачів при підготовці до професійної діяльності сприяє формуванню не лише управлінської та комунікативної компетенцій, а також дає можливість керівникові вирішити й навчальні цілі – з'ясувати ставлення до інноваційного середовища, особистісні характеристики мовлення, розвиток професійно-важливих якостей, створення психологічної установки, настрою.

На нашу думку, ще одним важливим позитивним моментом для майбутнього менеджера освіти (керівника гри) є його особиста адаптація до форм інтерактивного навчання дорослих, можливість ще раз упевнитися на практиці у своїх професійних здібностях.

У межах дисципліни “Керівник навчального закладу” для закріплення технік управління персоналом у ЗОШ були проведені практичні заняття (ігрове моделювання, дидактична гра тощо). Ігрове моделювання є методом, близьким до ділових ігор за механізмами проведення і характером пізнавальної діяльності, однак різниця полягає в суті процесів, що моделюються. Якщо в діловій грі імітувалися рішення завдання в умовах умовного або реального поводження об’єктів, то при ігровому проектуванні імітувався або відтворювався процес створення або удосконалення об’єкта. Метою ігрового моделювання було закріплення знань про техніку координації, керування та делегування, виявлення труднощів при впровадженні методики розподілу ролей, удосконалення комунікативних умінь та навичок комунікації у сфері професійної діяльності фахівців освіти. Група учасників була поділена на п’ять команд, одна команда – експерти, чотири команди за бажанням (або жеребкуванням тощо) – учасники. Команда експертів слідувала за подіями, які відбувалися. Вони самостійно давали оцінку (наскільки вдало зміг учасник виконати поставлену перед ним задачу (роль) і кожному з гравців висловлювали власні побажання та рекомендації. Тема обговорення – “Впровадження інновацій у ЗОШ – це показник розвитку та перспективи?”. Кожна група отримала інформацію про тріади. Так, група, яка обрала перший етап “Сприйняття предмета дискусії”, отримала такі ролі: інтегратор (сприймав предмет дискусії в цілому й узагальнював уяву про нього, використовував узагальнену інформацію, загальнонаукові поняття та категорії, настанову на розв’язання проблеми в цілому); аналітик (сприймав спеціальний аспект предмета дискусії, складав детальне уявлення про один з аспектів цієї проблеми; використовував спеціальні знання, настанову на рішення загальної задачі); системний аналітик (сприймав теж саме, що в інтегратора й аналітика, але лише ті дії, які можливо використовувати в оптимальному співвідношенні; використовував узагальнену інформацію, загальнонаукові поняття та

категорії, спеціальні знання, які можливо використовувати в оптимальному співвідношенні).

Група, яка обрала другий етап “Аналіз предмета дискусії”, отримала такі ролі: футуролог (доповнював почуту інформацію прогнозами, вводив предмет дискусії в сценарій майбутнього, аналізував наслідки й значення для майбутнього; використовував уяву, інтуїцію, методи прогнозування); історик (доповнював почуту інформацію ретроспективним аналізом, демонстрував наслідки предмета дискусії з минулого, визначав походження, спадкоємність, історичне значення предмета дискусії, використовував знання з історії та розвитку предмета дискусії); синхроніст (на основі даної інформації утворював позатимчасове уявлення про предмет дискусії, описуючи його загальну структуру, використовував функціональний аналіз, узагальнену уяву про предмет дискусії, яким він є, був і буде).

Група, яка обрала третій етап “Оцінка предмета дискусії”, отримала такі ролі: оптиміст (перебільшував, хвалив і високо оцінював предмет дискусії, схильний до ризикованих поспішних наслідків і висновків; настанова перебільшувати все позитивне, відсутність бережливості, зменшення ризику й небезпечності); песиміст (бережливо оцінював предмет дискусії, не схильний ризикувати та поспішати з остаточними висновками, оцінював нові ідеї найбільш низько; настанова перебільшувати все негативне, схильність до надзвичайної бережливості); реаліст (використовував реалістичну оцінку всіх складових предмета дискусії, зважував про ризик; настанови, які дозволяють не впадати в крайнощі оцінки, володіння способами, які дозволяють компенсувати можливість негативної ширості).

Група, яка обрала четвертий етап “Прийняття рішення”, отримала такі ролі: критик (підсумовував недоліки предмета дискусії та формулював рішення “проти” нової ідеї, висував обвинувачення, робив висновок з аналізу недоліків, їх причин і наслідків); захисник (підсумовував переваги й формулював рішення “за” нову ідею, відхиляв звинувачення, робив висновок

із аналізу переваг, їх причин і наслідків); суддя (підсумовував переваги й недоліки, компенсував недоліки перевагами та виносив рішення; використовував способи поєднання структур переваг і недоліків). Отже, усі учасники ділової гри “Делегування” самостійно письмово давали відповіді на такі питання: “З якими труднощами може зіштовхнутись керівник при делегуванні повноважень підлеглим? Наведіть приклад”. “Напишіть рекомендації керівникові при делегуванні повноважень, наприклад, песимісту (за власним вибором)”.

Для закріплення умінь застосовувати методи мотивації та стимулювання була проведена дидактична гра “Факультатив”, метою якої було закріплення теоретичних знань та формування практичних умінь використання мотивації, стимулювання, удосконалення вмінь проведення презентації. Дана дидактична гра є активною формою навчання, яка передбачала оновлення, систематизацію, поширення знань, удосконалення та формування вмінь та навичок відповідно до навчальних цілей і завдань. Дидактичні ігри відображають діяльність її учасників щодо пошуку, обробки та засвоєння навчальної інформації для прийняття рішень у проблемних ситуаціях. Вона включає в себе докладний опис правил і умов гри у вигляді вихідної інформації і пов’язує її з навчальним циклом. Цикл дидактичної гри – це безперервна послідовність навчальних дій у процесі вирішення задач. Для досягнення мети і навчальних результатів майбутнім менеджерам освіти необхідно було детально ознайомитися з правилами гри і підготувати до обраної ролі завдання. Готуючись до практичного заняття, студентам треба повторити характеристику теорій мотивації, механізми реалізації техніки стимулювання, вміти практично застосовувати теоретичний матеріал. Групу розподілили на чотири підгрупи: три підгрупи “вчителів” та одну “учнів”. Викладач повідомив групам ігрову ситуацію: “Уявіть собі таку ситуацію, що одночасно три різні групи вчителів запропонували учням цікаві факультативи. Учні мають свободу вибору, кожен з них має вирішити, на який факультатив піти, чи взагалі відмовитись від факультативів”. Таким

чином, підгрупи виконували різні завдання: “Вчителі” вигадували цікавий факультатив та його назву, розробляли презентацію факультативу з використанням різноманітних методів та прийомів мотивації та стимулювання, способів активізації аудиторії. “Учні” абстрагувались від реальної структури студентської групи (своїх можливих друзів і недругів, які потрапили до інших підгруп) та максимально об’єктивно оцінивши виступ кожної з підгруп, вирішували, до якої з них вони хотіли б приєднатися (таємним голосуванням, анонімно). Групам учителів надавали 20-30 хвилин на підготовку презентації своїх факультативів та відповідних мотивацій, стимулювання та активізацію учнів. Учні в цей час виробляли об’єктивні критерії оцінки виступів “учителів”. Після виступів “учителів” відбувалося анонімне голосування “учнів”: кожен написав на аркуші, який факультатив він обирає, чи не обирає жодного. Презентація є методом виступу перед аудиторією як необхідний атрибут тренінгового процесу, який використовується для представлення результатів роботи групи, звітності про виконання індивідуального завдання, проведення міні-лекції, інструктажу. До переваг належать упевненість доказів, можливість застосування на практиці отриманих знань, висока мотивація, однак недоліком є можлива втрата інтересів інших учасників.

Отже, обговорення під керівництвом викладача результатів гри, аналіз застосованих групами “вчителів” методів і прийомів мотивації та стимулювання, способів активізації “учнів”, показали їхню ефективність за впливом на групу “учнів”, встановлення усіх можливих причин перемоги тієї чи іншої команди.

Для обговорення сучасних проблем професійної діяльності менеджерів освіти в умовах інноваційного середовища проведено брейн-стормінг, метою якого було засвоєння основних функцій професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, визначення стану та проблем управлінської діяльності, виявлення нових оригінальних рішень теоретичних і практичних проблем, формування вмінь аргументувати висунуті положення,

користуватися прийомами залучення та утримання уваги студентів, невербальними та інтонаційними засобами, навичками публічного виступу. Брейн-стормінг (синтез думок) на практичному занятті дав можливість студентам набути практичних навичок (уміння використовувати способи впливу на адресата, аргументувати висунуті положення, користуватися прийомами залучення й утримання уваги студентів, невербальними та інтонаційними засобами, навичками публічного виступу). Студенти заздалегідь ознайомилися з питаннями, які будуть обговорюватись, добирали літературу з теми (джерела, документи, книги, статті) й готували доповідь, де презентували власні ідеї розв'язання запропонованої проблеми. Доцільним вважаємо зазначити особливості даного виду брейн-стормінгу: “синтез думок” розвивали за принципом висхідної спіралі трьохступеневої діяльності, тобто спочатку пошуки рішення проводились індивідуально, потім у підгрупах, після чого одна із підгруп вносила свою пропозицію, яку не критикували, а лише брали до відома. Після чого всі студенти та підгрупи висували думки щодо поглиблення й конкретизації цієї пропозиції, а пропозиція наступної підгрупи базувалася на попередній, студенти вносили свої оригінальні елементи. Кожна нова пропозиція була ґрунтовнішою за іншу, легшою в реалізації, оскільки крок за кроком, за принципом висхідної спіралі й формувався ланцюжок найбільш удосконалених пропозицій.

“Синтез думок” закінчували, якщо вважали, що мета досягнута, а експерти та викладач доходили висновку, що в цій ситуації більшого досягти неможливо.

Експертний аналіз дає відповідь щодо результатів “синтезу думок” та розподіляє місця серед підгруп. Менеджери брейн-стормінгу продукували максимальну кількість ідей з приводу конкретної проблеми, виходячи з того, що немає абсолютно абсурдних ідей. Вони отримували як можна більше будь-яких ідей і ні в якому разі не висловлювали ціннісного судження ні з приводу зроблених пропозицій, ні з приводу їхніх авторів. У цьому випадку кількість важливіша за якість, учасники не перебивали один одного. Ідея,

запропонована одним, наводила на думку іншого. Після того, як викладач підвів підсумки, він повідомив, що ідеї будуть доведені до спеціалістів, які оцінять їх з точки зору реального впровадження.

Для досягнення мети інформаційно-когнітивного етапу була використана така форма проведення практичного заняття, як семінар, що мав великі розвивальні можливості й передбачав самостійне здобуття знань з різних джерел та колективне їх обговорення. Враховуючи те, що підготовкою майбутніх менеджерів освіти виступає післядипломна освіта, студентам була запропонована серія семінарських занять за індивідуально обраними двома рівнями складності: евристичним і творчим. Ці рівні потребували як самостійності, так і творчості в осмисленні та засвоєнні базових професійних знань. Слід констатувати, що в практиці використання семінарів під час формування готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища частіше зустрічаються змішані форми: семінар-дискусія, тематика питань якого обговорюється завчасно, збирається разом коло поінформованих зацікавлених студентів для дискусії навколо однієї тематики; семінар, орієнтований на вирішення проблеми, де викладач робить цей процес керованим, використовуючи систему питань і завдань; проблемна форма семінару впливає з наміру ідентифікувати певні проблеми, а тоді довести розв'язання проблем теоретично або практично. Враховуючи те, що менеджер освіти повинен уміти організувати та підготувати підлеглих до праці в умовах інноваційного середовища, знати не лише психофізіологічні особливості дорослих, але і андрагогічні підходи до навчання, володіти технологіями навчання дорослих, був проведений семінар на тему: "Технології навчання дорослих".

В інноваційних процесах виділяють цільові орієнтації основних груп учасників процесу нововведення. На основі цих позицій по відношенню до нововведень формуються основні рольові групи – інноватори, організатори, виробники, користувачі. Позицію груп по відношенню до конкретного нововведення науковці визначають як ініціативу, сприяння, протидію або

бездію. За результатами досліджень науковців (О. Советова, В. Сластьонін та ін.) створені портрети різних типів відношень до нововведень: консерватор, радикальний інноватор, невибагливий інноватор [265].

Проведена діагностика ставлення менеджерів до нововведень сприяла визначенню особистого портрету ставлення до нововведень, формулюванню рекомендацій керівникові при переважній більшості у колективі описів різних типів ставлення до нововведень, а також визначала програму самокорекції керівника, який належить до певного портрету.

У межах дисципліни “Психологія управління” була проведена дискусія. Дискусія дозволяє не лише краще запам’ятати матеріал, але й наблизити його більше до себе. Ставлячи питання, дискусант має його сформулювати, “вдягнути” у власну лексику, глибше вникаючи цим самим процес мислення партнера чи викладача. Теж саме “привласнення” проблематики виступає тоді, коли дискусант протестує або скорочує висловлювання мовця – у будь-якому випадку перестає бути пасивним, по-своєму переробляє новий матеріал. Саме тоді з’являється можливість підтвердження свого розуміння, скорочення, коригування. А це вже робота на власному матеріалі, а не на зовнішньому. Ефективна дискусія перетворює пасивно отриману інформацію на дію, після чого настає найефективніший спосіб отримання знань. Завдяки дискусії дізнаємося не лише те, що хотів сказати викладач, але й те, як ми сприйняли його слова і які є відмінності у сприйнятті та перетворенні нової інформації.

Проведення дискусії “Розвиток школи: що це означає?” дозволив ефективно обговорити запропонований проект розвитку школи, спрямований на з’ясування істини з метою відпрацювання вмінь робити цю справу конструктивно, вільно і творчо. Одночасно застосовувалися ще кілька методів. Наприклад: інструктаж поєднували з показом, демонстрацією. Менеджери освіти заздалегідь були ознайомлені з тематикою й обирали тему власного виступу, презентацію власного проекту розвитку школи, оскільки це вимагало попередньої підготовки.

Наступним кроком реалізації мети першого етапу підготовки слухачів до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за структурно-логічною схемою була серія тренінгових занять, які сприяють розвитку професійно-важливих якостей менеджерів.

Мета тренінгу “Діагностика професійно важливих якостей менеджера освіти” – самооцінка визначених професійно важливих якостей менеджера, з’ясування мотивів та вдосконалення шляхів оптимізації життєвих перспектив, враховуючи специфіку професійних задач, створення програми кар’єрного зросту. Діагностика професійно важливих якостей керівника відбувалася за методикою М. Вудкока і Д. Френсіса, яка передбачала тестування у два етапи. На першому етапі майбутні менеджери ознайомлювались з навичками і здібностями керівника, які об’єднані в одинадцять блоків. А саме: здібності керувати собою; розумні особисті цінності; чіткі особисті цілі; постійний особистісний розвиток за рахунок самоосвіти; навички розв’язувати проблеми; винахідливість та здібність до інновацій; висока здібність впливати на оточуючих і підлеглих; знання сучасних управлінських підходів; здібність вміло керувати; вміння навчати і розвивати підлеглих; здібність формувати і розвивати ефективні робочі групи. Кожний із зазначених блоків мав десять запитань, наведені умови допомогли перебороти обмеження у кар’єрному зростанні керівника і його підлеглих, дозволили успішно “робити” особисту кар’єру. Тест №1 на самооцінку визначених професійно важливих якостей керівника включає одинадцять блоків і резюме. Кожне ствердження оцінювали в балах за шкалою: цілком вірно – 2 бали, відносно вірно – 1 бал, невірно – 3 бали, відносно до їхньої теперішньої роботи. Отримані результати були внесені до аркуша-кодування, який подано в табл. 2.6.

Менеджери в стовпчик А вписували результати тесту з блоку 1 по блок 11. Кожне число, яке отримували в стовпчику А ділили на 2 та вписували отримані результати до стовпчика Б. Отримані числа свідчили, в якій мірі важливо бути вільним від кожного з обмежень, відносно до посади,

яку обіймає людина. Чим вище число у стовпчику Б, тим важливіше для менеджерів розв'язати питання, які пов'язані з даними обмеженнями.

Таблиця 2.6.

Зразок аркуш-кодування результатів тесту №1 за методикою

М. Вудкока і Д. Френсіса

А

Б

Блок 1. (Невміння керувати собою)

Блок 2. (Розмиті особистісні цінності)

Наприклад, переважна більшість майбутніх менеджерів освіти отримала вище число у стовпчику Б у таких блоках: розмиті особистісні цінності, зупинений саморозвиток, самоосвіта, недостатність навичок розв'язувати проблеми, невміння навчати підлеглих та недостатнє розуміння особливостей управлінської праці. Вченими М. Вудкоком і Д. Френсісом запропоновані рекомендації щодо бар'єрів обмеження, які заважають зросту кваліфікації керівника.

На другому етапі діагностики був запропонований тест №2 на самооцінку визначених професійно важливих якостей керівника, який включав 110 тверджень. Кожне твердження оцінювали в балах за шкалою: цілком вірно – 2 бали, відносно вірно – 1 бал, невірно – 3 бали, відносно до їхньої теперішньої роботи. Отримана сума балів означала вираженість зазначених вище професійно важливих здібностей і навичок. Наприклад, менеджерам було запропоновано співставити отримані результати з першим етапом тестування і дати власну оцінку отриманим результатам для створення конструктивних стратегій розвитку професійно важливих якостей менеджера. Отже, проведене тестування було кроком для наступного тренінгу з питань розв'язання проблем професійної деструкції, метою якого було ознайомлення менеджерів з технологіями подолання професійних

деструкцій та її видів. Для реалізації мети тренінгу були використані психотехнічні вправи [109, с. 158-180].

Завданнями тренінгу виступили актуалізація професійного потенціалу менеджера, усвідомлення й корекція своїх індивідуальних особливостей, які перешкоджають конструктивному способу подолання професійних бар'єрів, підвищення самооцінки, засвоєння технологій професійної поведінки, корекція форм реакції на ситуацію невдачі в професійній діяльності.

Структурою тренінгу були такі фази: вступна, фаза контакту, лабіалізації, фаза навчання, заключна фаза. До кожної з них була дана інструкція та психологічний коментар. Кожну фазу супроводжувала серія відповідних вправ. Наприклад, однією з вправ фази навчання була вправа “Професійні стереотипи”. В інструкції зазначено, що стереотип – це впевненість у тому, що у людей наявні деякі схожі риси. Майбутнім менеджерам освіти пропонувалось на аркушах описати інноваційного менеджера освіти. Учасники зачитували свій опис і відбувалось обговорення таких питань: “Чи є однакові стереотипи? Якщо ні, то чому? Якщо так, то чому? Чи впливають стереотипи на тих, хто вірить у них? На інших людей?” Після цього кожний слухач підкреслював ті риси, які характеризують менеджера освіти і на його погляд відповідають саме йому. Ведучий збирав непідписні аркуші і зачитував підкреслені риси. Члени групи вгадували, хто автор. Далі обговорювалися такі питання: “Чи легко визначити характер людини, якщо він описаний через призму стереотипу? Чому? Які почуття викликало прослуховування Вашої характеристики, чи побачили Ви себе за цим текстом”. Наступною психотехнічною вправою фази навчання була вправа “Моє професійне “Я”, де кожний майбутній менеджер освіти розподілив у першу колонку – особистісні, у другу – професійні цінності, особистісні якості, знання, уміння, навички, психофізіологічні особливості. Зазначена вправа “Моє професійне “Я” дала можливість сформулювати настанову на сприйняття себе в єдності професійного й особистісного, знайти

особистісний смисл професійної праці, сприяти потребі в особистісному вдосконаленні та корекції професійно-важливих якостей.

Проведений тренінг з теми “Коучінг як технологія розкриття професійного потенціалу підлеглих” сприяв визначенню мети професійного розвитку та оптимальних кроків їх досягнення, дозволив відкриття нових можливостей у професійній діяльності підлеглих, умінь збагачувати діяльність підлеглих новими способами виконання, оволодіння конструктивними стратегіями професійного розвитку, розвитку професійної гнучкості та мобільності підлеглих. І все це завдяки технології коучінгу акумулює в собі можливості тренінгових методів, НЛП, питальних технологій як індивідуального тренування людини для досягнення значущих для неї цілей [108, с. 22]. Метою технології коучінгу є визначення джерела мотивації, яке стимулює процеси самоорганізації, що одночасно мобілізують свідомі й несвідомі ресурси підлеглих. Коучінг дозволяє менеджеру освіти розкрити потенційні можливості підлеглих для вирішення життєвих та професійних проблем.

Отже, запроновані тренінги сприяли “формотворенню” менеджера, адекватного вимогам професійної діяльності, розвитку професійно-важливих якостей, організації режиму саморозвитку та самокорекції, самовдосконалення, формуванню конструктивних стратегій розвитку підлеглих.

У межах дисципліни “Інноваційна діяльність у галузі освіти” була проведена лекція-дискусія. Для досягнення навчальних цілей лекції-дискусії “Сучасні нововведення у ЗОШ” майбутнім менеджерам освіти було запропоновано дотримуватися поданого алгоритму підготовки й проведення дискусії, що сприяло врахуванню особливостей використання нововведень у професійній діяльності ЗОШ. Менеджери заздалегідь були ознайомлені з питаннями, які виносились на обговорення, й обирали тему власної доповіді, оскільки це вимагало попередньої підготовки.

Основною проблемою управління в умовах інноваційного середовища є виникнення феномена супротив змін, здебільшого, це певна соціальна група. Метою проведеного практичного заняття “Антиінноваційні стереотипи” у формі кейс-стаді було навчити майбутніх менеджерів освіти доцільно добирати контраргументи на судження супротиву, щоб нейтралізувати можливий вплив на інноваційний процес з боку його супротивників. Робота проводилася в малих групах, причому в навчальний процес включалися малі групи з 3-5 майбутніх менеджерів освіти, що виконували роль основного інструменту активного навчання. Менеджери отримували завдання, за виконання якого вони відповідали всі разом як єдина команда незалежно від того, як було виконано розподіл обов’язків, який здійснювався менеджерами самостійно. Слід зауважити, що робота в малих групах сприяла активному обміну досвідом, кооперації в групі, високій мотивації і кращій результативності. Наприклад, був запропонований такий кейс: на шкільній педраді обговорюється дидактичне нововведення щодо методів і форм евристичного навчання (мозковий штурм, гіперболізація та ін.). Вчителі-консерватори називають фактори, які перешкоджають даному нововведенню. Наприклад: “Це вже у нас є”. Майбутні менеджери освіти повинні були навести до кожного фактору свої аргументи. А. Пригожин виділяє антиінноваційні стереотипи, які побудовані як варіації на тему “Так, але”. Менеджерам необхідно було за зразком (“Це вже у нас є”) навести приклад подібного нововведення. Завдання опонента – доказ оманливої схожості і значущості різниці, знаходження аргументів таким супротивам: “Це в нас не вийде” - ..., “Це не вирішує головних проблем” - ..., “Це вимагає доопрацювання” - ..., “Тут не все рівноцінно”-..., “Є і інші пропозиції” -

Отже, знаючи логіку опонентів, менеджеру освіти (інноватору) доцільно добирати і знати контраргументи на подібні судження, а також кроки нейтралізації можливого впливу на інноваційний процес з боку його супротивників.

Має також свої особливості ситуація, коли інноватором є керівник – директор школи або заступник. У даному випадку необхідно передбачити можливі типи реакцій серед підлеглих на інноваційні дії, які надходять від керівника. На прикладі і рекомендаціях К. Ушакова [296], який розглядає одну із можливих моделей реакції людини на “нав’язування” йому нововведень, умовно розрізняючи її на п’ять фаз (відмова, супротив, дослідження, залучення, традиціоналізація), була проведена мозкова атака, метою якої було навчити менеджерів доцільно і доречно реагувати на реакції людини, враховуючи моделі, підтримувати і миттєво добирати контраргументи на судження супротиву, залежно від ситуації. У ході “мозкового штурму” майбутні менеджери освіти набували уміння доброзичливо сперечатися, слухати, задавати питання, заохочувати, критикувати, при цьому кожний учасник вільно висував свої пропозиції щодо рішення аналізованої задачі. Учасників розташували обличчям один до одного, щоб усім було легше включитися в роботу. Всі пропозиції та рекомендації було записано, після чого підводились результати обговорення.

У межах дисципліни “Інформаційні системи управління в освіті” були проведені кілька практичних та серія лабораторних занять, які були спрямовані як на ознайомлення з сучасними технологіями інформаційно-комунікативного обміну (комунікативні, комп’ютерні та мультимедійні технології тощо), так і на отримання практичних умінь та навичок, удосконалення яких відбувалося на третьому етапі під час управлінської практики.

Метою проведеного мозкового штурму “Вдосконалення сучасних мереж інформаційно-комунікативного обміну в ЗОШ” було закріплення знань професійно-комунікативної діяльності менеджерів освіти, вдосконалення сучасних мереж інформаційно-комунікативного обміну в ЗОШ, написання відповідних рекомендацій, враховуючи комунікативні бар’єри. Для проведення мозкового штурму було використано його модифікацію – “човниковий метод”. Менеджери були поділені на чотири групи, з яких дві групи – для генерації ідей, інші дві – для критики, однак працювали вони в різних приміщеннях. Мозкова атака починалася в групах генерації ідей, потім пропозиції відправлялися в групи

критиків, які відбирали цікаві і перспективні пропозиції і передавали їх знову групам генерації. Робота повторювалась циклічно до одержання оптимально прийнятих результатів. Проведений мозковий штурм сприяв умінню генерувати ідеї, відповідно до визначеної тематики, працювати в команді, вдосконалювати знання сучасних технологій інформаційно-комунікативного обміну та комунікативних бар'єрів в ЗОШ.

Презентація особливостей упровадження методики В. Киричука передбачала ознайомлення з перевагами та перспективами використання комп'ютерних комплексів “Універсал” і “Персонал”. Розглянемо більш детально зазначені діагностично-проектуючі комплекси.

Комп'ютерний діагностично-проектуючий комплекс “Універсал” розроблено на базі таких методик психологічного тестування: З. Карпенко “Двір”, що виявляє труднощі особистісного розвитку, експертного оцінювання життєвої активності учнів за основними видами діяльності; методики “Соціум”, яка містить завдання №1 (діагностику соціально-комунікативного розвитку учнів і впроваджується на основі соціально-психологічного методу, розробленого Д. Морено) і завдання №2 (діагностику ціннісних орієнтацій учнів за основними видами діяльності); діагностику родинних стосунків за методикою А. Варга та В. Століна; діагностику ціннісних пріоритетів учнів за методикою Е. Тищенко (модифікації В. Киричука). Таким чином, усі дані, що отримуються, проходять комп'ютерну обробку за допомогою комп'ютерного комплексу “Універсал”. Цей комп'ютерний комплекс використовується в Одеському навчально-виховному комплексі №13 “Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія”, яка була базою проходження практики майбутніх менеджерів освіти.

Комп'ютерний діагностичний комплекс “Персонал” розроблено на базі наступних методик: методики “Психологічного тестування” А. Зворикіна, призначеної для вивчення загальної характеристики рис особистості; методики Т. Лірі, що вивчає особливості міжособистісних стосунків; методики З. Резапкіної і Г. Резапкіної, що дозволяє вивчити риси професійної діяльності і визначити психологічний портрет викладача навчальних закладів; методики

“Соціально-психологічної установки”, розробленої на базі методики О. Потьомкіної та призначеної для визначення соціально-психологічної орієнтації особистості; методики “Спрямованості особистості”, розробленої на основі методики Б. Басса та призначеної для визначення соціальної спрямованості особистості; методики “Визначення мотиваційної сфери особистості”, що вміщує в собі методики “Мотивація схвалення” Д. Марлоу і Д. Краун, “Мотивація успіху” Т. Елерс, “Мотивація уникнення невдач” Т. Елерс, “Мотивація готовності до ризику” Шуберш; методики вивчення лідерства і стилів управління, що базується на методиках “Стиль управління” Л. Подоляк, “Лідерство”, за редакцією Н. Літвінцевої, “Самоврядування” Л. Столяренко; методики вивчення особливостей роботи в команді “Стили ділового спілкування” Н. Самоукіної, “Особливості темпераменту” В. Русалової, “Ролі у команді” Р. Белбіна.

Отже, ця програма використовується для вивчення колективу та дозволяє не тільки отримати психологічний профіль кожного педагога, а й повну та скорочену характеристику особистості. Особливо хочеться підкреслити той факт, що програма дозволяє скласти характеристику всього колективу навчального закладу. Використання комп’ютерних комплексів “Універсал” і “Персонал” дозволяє створити банк даних на всіх учасників навчально-виховного процесу, більш конкретно визначити загальні вагомі завдання навчального закладу, актуальні та найважливіші завдання усіх підлеглих та підрозділів. Керівник свідомо може планувати й координувати діяльність кожного класу, усіх складових його успішності окремо й усього колективу в цілому. Результати сприяють отриманню кількісних показників проблем і потенційних можливостей фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку кожного елемента та всієї цілісної соціальної системи — навчального закладу. На основі цього визначається комплекс актуальних проблем і потенційних можливостей освітньої установи, найважливіші та другорядні причинно-наслідкові зв’язки, найдоцільніші засоби корекції.

На третьому (*самостійно-креативний*) етапі передбачалося, що реалізація навчальних цілей щодо формування аксіологічної, когнітивної і функціональної складових готовності до інноваційної діяльності в умовах інноваційного середовища здійснюватиметься на рівнях застосування, аналізування, оцінювання, створення в умовах наближених до професійної діяльності.

Навчальна діяльність на цьому етапі передбачала обізнаність з видами, методами, етапами аналізу, застосування методів аналізу для організації навчально-виховного процесу, вирішення психолого-педагогічних ситуацій та прийняття управлінських рішень, готовність майбутніх менеджерів освіти до підготовки та реалізації проектів у галузі освіти.

Відповідно до навчальних цілей самостійно-креативного етапу було запропоновано коригування програми. Введено спецкурс “Управління соціально-педагогічними проектами” (4 кредити, з них: модулі “Теоретичні основи моделювання та проектування в галузі освіти”, “Технології управління проектами” та практикум “Соціально-педагогічне проектування”).

У межах даних модулів було проведено лекцію з теоретичних основ моделювання та проектування в галузі освіти, яка сприяла закріпленню науково-теоретичних засад моделювання та проектування в умовах інноваційного середовища, технології управління проектами, теоретичних основ та особливостей аналітичної діяльності в ЗОШ.

Для закріплення обізнаності з видами, методами та етапами аналізу, вдосконалення навичок застосування методів аналізу для організації навчально-виховного процесу, вирішення психолого-педагогічних ситуацій та прийняття управлінських рішень нами було проведено кейс-стаді “Аналіз психолого-педагогічних ситуацій”. Наприклад, ситуація-оцінка прийняття рішення. 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 методам і нестандартно проведеним заняттям за дуже малий термін (три тижні) учні

відчули суттєві зміни і набагато краще склали тест. Директор, зібравши батьків з учнями, намагалася переконати, що колега з досвідом роботи працює не гірше, а діти завжди прагнуть, щоб їх вчили молоді вчителі. Зрозумівши, що аудиторія обурена, констатувала, що протягом семестру це зробити неможливо, але обов'язково врахує пропозицію батьків з наступного семестру. Протягом місяця були отримані скарги і на інших двох колег з англійської мови.

У новому семестрі змін не відбулося. Учні 8 класів, які знов звернулися зі скаргою, директор попередила, що надалі вони будуть відраховані зі школи за порушення дисципліни, а вчительку Віру Іванівну попросила звільнитися зі школи, оскільки вона створює конфліктні ситуації.

Для майбутніх менеджерів освіти були запропоновані критерії оцінки кейсу, а саме: “Обґрунтуйте, чи раціональне й ефективне прийняте управлінське рішення? Які можливі наслідки прийнятого рішення? Наведіть власні альтернативи щодо прийняття відповіді? Назвіть зовнішні та внутрішні фактори, які можливо вплинули на прийняття рішення?”

Однак, крім зазначених критеріїв оцінки, запропонована ситуація-інцидент вимагала ще й оптимального вирішення конфліктної ситуації, а також генерування різних поглядів з цього питання (наприклад, до трудового колективу, де був наявний конфлікт між двома угрупованнями з питання впровадження нововведень, прийшов новий директор, який не був членом даного колективу. Для того щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі, він перш за все встановив діловий контакт з прихильниками нового, не звертаючи увагу на аргументи прихильників старого порядку, ввів роботу з впровадження нововведень, впливаючи на противників силою свого прикладу та прикладу інших. Прихильники старого порядку, обурені такою поведінкою нового директора, написали заяви на звільнення, які директор підписав, тим самим у жовтні місяці лишився без п'яти вчителів вищої категорії).

Отже, наступним кроком удосконалення навичок застосування методів аналізу та прийняття управлінського рішення було складання аналітичної записки, метою якої – закріплення знань про етапи аналітичного документа,

удосконалення навичок складання аналітичної записки, рекомендацій та альтернативних варіантів рішення проблеми, усунення типових помилок. Після проведеного практичного заняття менеджери дізналися про різновиди аналітичних документів, структуру аналітичної записки; вміли скласти аналітичну записку та готувати рекомендації та альтернативні рішення проблеми. Для досягнення мети і навчальних результатів майбутні менеджери освіти детально ознайомилися з теоретичними запитаннями (загальна характеристика аналітичних документів, етапи написання аналітичної записки, вимоги до складання аналітичного звіту та виконання практичного завдання), готували аналітичну записку з теми: “Освіта XXI століття в умовах інноваційного середовища”.

Проведення ділової гри “Алгоритм розв’язання управлінських проблем”, метою якої було розробка алгоритму розв’язання управлінських проблем, удосконалення навичок прийняття управлінського рішення, формування навичок колективного вироблення рішення, сприяло закріпленню знань, формуванню практичних умінь і навичок щодо застосування знань, стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення, відпрацюванню навичок спілкування у процесі програвання конкретних ситуацій.

Для досягнення мети і навчальних результатів майбутні менеджери освіти детально ознайомилися з правилами гри. Їм було запропоновано такі запитання для повторення: алгоритм розв’язання управлінських проблем; підходи до розробки управлінських рішень. В якості завдання майбутніми менеджерами освіти було запропоновано проаналізувати різні підходи щодо розробки управлінських рішень та спробувати класифікувати різні види прийняття управлінських рішень. Як відомо, мистецтво менеджера полягає в тому, щоб вчасно передбачати проблеми і вчасно намітити та реалізувати шляхи їх розв’язання. Завдання полягало в тому, щоб визначити послідовність виконання менеджером дій, зазначених у бланку учасника гри. Гра проводилась в один цикл (орієнтовний час етапів гри: пояснення керівником правил гри –

15 хв.; індивідуальні розробки учасників – 30 хв.; колективні рішення учасників – 30 хв.; підведення підсумків і оголошення результатів – 15 хв).

Таким чином, керівник пояснював вихідну ситуацію й правила гри, менеджери отримували бланки учасника гри, де приймали рішення за поставленим завданням індивідуально, а потім колективно в групах. Представник кожної групи доповідав про прийняте рішення і його логічне обґрунтування, а керівник, спираючись на особисті спостереження, аналізував роботу учасників гри, повідомляв результати, заохочував переможців.

Для отримання практичних навичок розробки та гіпотетичної реалізації проектів в умовах інноваційного середовища було проведено ігрове моделювання “Підготовка та реалізація проектів у галузі освіти”. Наприклад, розробка проектів системи керування організацією в умовах інноваційного середовища, після чого кожний майбутній менеджер освіти готував власний проект “Школа ХХІ століття”.

Для сумісного написання проектів майбутні менеджери освіти спиралися на основні стратегії. Перша стратегія – це робота у малій групі для підготовки документа. Група готувала декілька проектів. Перший проект – дуже короткий, його створювала група з двох студентів, яка була сформована на початку навчального процесу. У такій групі було зменшено кількість процедурних питань. Якщо у цієї групи й виникали проблеми, то вони легко вирішувалися. На наступному етапі пари об’єднувались у групи з 4-6 студентів. Для групового проекту було досить точно визначено природу питання. Наприклад, мала група обирала ситуаційну вправу з тексту курсу та виконувала аналіз. Це надавало гарантію, що група підготовлена до розв’язання головного завдання. Згодом з’являвся архів робіт груп, які можуть бути представлені новим студентам. Друга стратегія – це створення спільної чернетки. Після попередньої дискусії один зі студентів створював підсумковий документ і запрошував інших студентів його прокоментувати. Водночас, група вирішувала, хто буде відповідальним за створення чернеткового звіту групи. Потім кожний студент готував чернетки групи та передавав для коментарів іншим студентам. Цей процес продовжувався

до тих пір, поки документ не пройде всіх студентів. Після цього він передавався тренеру та ставав доступним для всіх груп.

З метою узагальнення і систематизації знань щодо розробки проектів та впровадження інноваційних технологій у ЗОШ, удосконалення вміння використовувати їх на практиці та формування професійної компетентності, було запропоновано аукціон перспектив. Аукціон перспектив “Школа ХХІ століття” проводився впродовж 6 академічних годин, де кожний міг презентувати результати, власний проект. Запропонований аукціон дав можливість побачити не тільки вміння майбутніх менеджерів освіти застосовувати знання на практиці, враховуючи швидкі зміни сьогодення, використовувати диференційований підхід та обґрунтовувати власну думку, але і продемонструвати готовність до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Також було розроблено проект Програми “Консолідація зусиль педагогів, сім’ї та громадськості щодо поліпшення всебічного виховання і навчання юних одеситів”, який реалізується у м. Одеса у 2009-2010 навчальному році під патронатом мера міста (див. додаток 3). Зазначимо, що в якості інноваційного середовища розглядалося виховне середовище м. Одеси.

Отже, логічним продовженням закріплення отриманих теоретичних знань та вдосконалення практичних умінь і навичок, упровадження або обговорення перспектив реалізації власного проекту був третій етап.

Для проходження управлінської практики було розроблено методичні вказівки та щоденник проходження управлінської практики. Мета практики – закріплення та розвиток знань і вмінь, отриманих магістрами під час навчання, формування компетенцій та компетентностей майбутнього менеджера освіти. Під час управлінської практики майбутні менеджери освіти накопичували матеріал для написання магістерської роботи, а також ознайомилися із законодавчими та нормативними документами освітнього закладу (Статут, правила внутрішнього трудового розпорядку, документація з охорони праці та техніки безпеки, посадові обов’язки директора навчального закладу та його заступників, річний план роботи освітнього закладу, план навчально-виховної

роботи освітнього закладу; різні документи з ведення ділової документації освітнього закладу (книги протоколів педагогічної та науково-методичної ради, книги наказів, ради та піклувальної ради і т. ін.). Майбутні менеджери освіти ознайомилися та аналізували зміст, організацію позакласної та позашкільної роботи, відвідували наради при директорові, педагогічну раду та інші заходи. Також управлінська практика передбачала самостійну роботу. А. Алексюк зазначає, що самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань. [7, с. 434]. За М. Махмутовим, розрізняються чотири типи самостійної роботи: робота відтворюючого типу (оперування вже наявними знаннями); пізнавально-пошукового типу (отримання нових знань); творчого типу (створення дещо нового); пізнавально-критичного типу (розширення контактів навчання з життям) [193, с. 129].

Після проходження управлінської практики менеджери готували такі документи і матеріали: індивідуальний щотижневий план проходження управлінської практики; щоденник управлінської практики; письмово оформлене індивідуальне завдання (результати науково-дослідної роботи); характеристику магістранта, звіт (характеристика основних напрямків роботи бази практики (проблеми), рекомендації щодо поліпшення роботи даного закладу (власна модель). Науково-дослідна робота сприяла пізнавальній і практичній діяльності магістрантів, налаштовувала на пошуково-творчу роботу, формувала в них уміння визначати актуальні управлінські проблеми, знаходити шляхи їх вирішення з метою досягнення позитивних управлінських, навчально-виховних результатів.

Крім проходження управлінської практики протягом трьох тижнів менеджери ще тиждень проходили стажування. Власні результати та отриманий досвід під час управлінської практики та стажування майбутні менеджери освіти могли продемонструвати не тільки на конференції, а ще на зустрічі за круглим

столом, де порушувалися питання актуальних проблем сьогодення в освіті, формування готовності кадрового потенціалу до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Особлива увага у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища приділялася нами технологіям оцінювання результатів роботи слухачів. Оцінювання включало в себе застосування чотирирівневої моделі, розробленої Д. Кіркпатріком (Програми оцінювання тренінгів, 1998). З метою перевірки ефективності експериментальної моделі, у процесі підсумкового тестування, було визначено рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, результати якого презентуємо в наступному параграфі.

2.4. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Після завершення формувального етапу експерименту нами було проведено контрольне тестування як в експериментальній, так і в контрольній групах з метою перевірки ефективності експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Контрольне тестування відбувалося аналогічно констатувальному етапу експерименту. Опишемо отримані результати.

Аксіологічна готовність. Порівняльні кількісні дані щодо рівнів аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за показниками стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій, сформованості професійно важливих якостей для ефективної діяльності в умовах інноваційного середовища, здатності до самоорганізації та

самоменеджменту, подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

**Рівні аксіологічної готовності
майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп
до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)**

Групи	Рівні готовності									
	Високий		Достатній		Середній		Низький		Незадовільний	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	5,0	31,7	25,5	43,8	27,7	18,3	26,8	6,2	15	–
КГ	4,5	18,4	25,3	28,9	26,4	24,8	27,5	24,7	16,3	3,2

Якщо до навчання високий рівень аксіологічної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища був тільки у 15% респондентів експериментальної і 16,3% контрольної груп, то на прикінцевому етапі до високого рівня піднялися 31,7% експериментальної і 18,4% респондентів контрольної груп. На достатньому рівні стало 43,8% (було 26,8%) респондентів експериментальної і 28,9% (було 27,5%) контрольної груп, на середньому рівні – 18,3% експериментальної (було 27,7%) і 24,8% (було 26,4%) контрольної груп. Тоді як на низькому рівні залишилось 6,2% (було 25,5%) респондентів експериментальної і 24,7% (було 25,3%) контрольної груп. На незадовільному рівні, після завершення формувального експерименту, менеджерів освіти з експериментальної групи не виявлено (було 5%), а у контрольній групі їх стало 3,2% (було 4,5%).

Когнітивна готовність. Порівняльні кількісні дані щодо рівнів когнітивної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за показниками знань основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління

процесом їх упровадження у галузі освіти, обізнаністю із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища, застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища, подано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

**Рівні когнітивної готовності
майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп
до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)**

Групи	Рівні готовності									
	Високий		Достатній		Середній		Низький		Незадовільний	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	4,2	19,9	15,6	31,3	26,3	33,5	34,6	15,3	19,3	–
КГ	4,0	4,9	17,3	26,2	25,5	29,4	32,6	20,8	20,6	18,7

Як засвідчують дані табл. 2.8, в експериментальній групі високий рівень когнітивної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища показали 19,9% (було 4,2%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної групи, у контрольній групі позитивних змін майже не відбулося 4,9% (було 4%). Після експериментального навчання достатній рівень когнітивної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища було виявлено 31,3% (було 15,6%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 26,2% (було 17,3%) контрольної груп. Середній рівень – у 33,5% (було 26,3%) експериментальної і 32,6% (було 29,4%) контрольної груп. На низькому рівні залишилось 15,3% (було 34,6%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 20,8% (було 32,6%) контрольної груп. На незадовільному рівні – менеджерів освіти з

експериментальної групи не виявлено (було 19,3%), в контрольній – 18,7% (було 20,6%).

Функціональна готовність. Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості функціональної готовності майбутніх управлінців освіти до аналітико-проектувальної діяльності в умовах інноваційного середовища за показниками професійно-мовної гомогенності; здатності проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти, здатності управляти процесом упровадження інновацій в умовах інноваційного середовища, що потребує змін, подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Рівні функціональної готовності
майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп
до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (%)**

Групи	Рівні готовності									
	Високий		Достатній		Середній		Низький		Незадовільний	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	0,3	19,7	13,3	29,4	23,1	33,3	42,2	16,4	21,1	1,2
КГ	0,4	1,2	11	15,2	25	26,9	41,2	37,6	22,4	19,1

За даними табл. 2.9, в експериментальній групі високий рівень функціональної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища після запровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища виявлено у 19,7% (було 0,3%) майбутніх менеджерів освіти, а в контрольній – у 1,2% (було 0,4%). Достатній рівень показали 29,4% (було 13,3%) респондентів експериментальної і 15,2% (було 10%) контрольної груп.

Середній рівень – 33,3% (було 23%) експериментальної і 26,9% (було 25%) контрольної груп. На низькому рівні залишилось 16,4% (було 42,2%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 37,6% (було 41,2%) контрольної груп. На незадовільному рівні 1,2% (було 21,1%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 19,1% (було 22,4%) контрольної груп.

На підставі одержаних даних щодо рівнів аксіологічної, когнітивної і функціональної готовності було обчислено загальні рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища на прикінцевому етапі подано на рис. 2.7.

Як свідчить рис. 2.7, у майбутніх менеджерів освіти експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Так, відтепер високого рівня досягли 28,7% респондентів (було тільки 3,2%), достатнього – 39,8% (було 18,2%) респондентів. На середньому рівні залишилося 18% (було 25,7%), на низькому – 12,4% (було 34,5%) і на незадовільному – 1,1% (було 18,4%).

Щодо майбутніх менеджерів освіти контрольної групи, то на прикінцевому етапі у них відбулися незначні позитивні зміни під впливом навчання. Так, високий рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища виявлено у 4,2% респондентів (було 3%), достатній – у 23,5% (було 18%), на середньому рівні залишилося 27,3% (було 25,6%), на низькому – 27,8% (було 33,7%) і на незадовільному – 17,7% (було 19,7%) респондентів.

Отже, як свідчать експериментальні дані, у процесі підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах

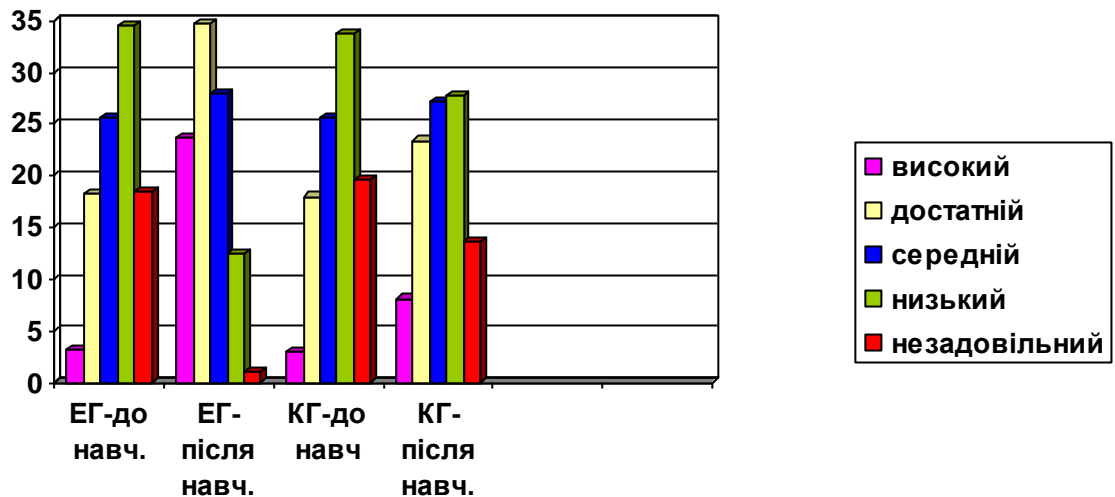


Рис. 2.7. Порівняльні кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

інноваційного середовища (експериментальна група) відбулися позитивні якісні зміни, відтепер вони свідомо використовували теоретичні знання на практиці, здійснювали наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру, вільно оперували теоретичним матеріалом, розробляли пропозиції та рекомендації, самостійно виправляли помилки, знаходили власні недоліки. Такої динаміки не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що респондентами контрольної групи були допущені ті самі помилки.

З метою доведення значущості позитивних змін у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища на прикінцевому (контрольному) етапі експериментальної роботи були також використані статистичні методи обробки даних. Для досягнення мети за медіанним критерієм порівнювалися результати діагностування майбутніх менеджерів освіти, а саме: порівнювалися результати експериментальних груп до і після проведення експерименту, контрольних груп до і після проведення експерименту,

експериментальних і контрольних груп після проведення експерименту. Результати розрахунків надано у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Порівняння результатів діагностування майбутніх менеджерів освіти до і після експерименту

Групи	Медіанний критерій (χ^2)		
	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3
ЕГ до і після проведення експерименту	11,56	21,16	10,70
КГ до і після проведення експерименту	0,07	0,60	0,60
ЕГ та КГ після проведення експерименту	4,32	12,6	9,01
	$\alpha = 0,05$		3,84
Критичне значення ($\chi^2_{табл}$)	$\alpha = 0,01$		6,63
	$\alpha = 0,001$		10,83

Як видно з табл. 2.10, значення медіанного критерію χ^2 , що було розраховано за результатами діагностування рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища експериментальних груп до і після експерименту, дорівнювали 11,56, 21,16 та 10,70 за першим, другим та третім критеріями відповідно. Це показало, що різниця між цими результатами була статистично значущою, причому на рівні значущості $\alpha = 0,001$ для першого і другого критеріїв, на рівні $\alpha = 0,01$ – для третього критерію.

Для майбутніх менеджерів освіти контрольних груп значення медіанного критерію χ^2 дорівнювали 0,07, 0,60 та 0,60 за першим, другим та третім критеріями відповідно, тобто рівні готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища майбутніх менеджерів освіти

контрольних груп до і після проведення експерименту статистично не розрізнялися.

При порівнянні результатів діагностування майбутніх менеджерів освіти контрольних і експериментальних груп після експериментальної роботи було отримано такі значення χ^2 : 4,32, 12,6, 9,01 для першого, другого та третього критеріїв відповідно. Тобто різниця між вказаними результатами діагностування була статистично значимою на рівні $\alpha = 0,05$ за першим критерієм, на рівні $\alpha = 0,001$ – за другим, та на рівні $\alpha = 0,01$ – за третім критерієм.

Отже, за статистичними методами обробки експериментальних даних було доведено, що експериментальна діяльність сприяла значному підвищенню рівня готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища майбутніх менеджерів освіти в експериментальних групах. В контрольних групах значущих змін у цьому процесі не спостерігалось.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив, що впровадження в процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища визначених педагогічних умов, а також експериментальної моделі призвело до значного підвищення його рівня. Експериментальна робота підтвердила правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Висновки з другого розділу

За результатами констатувального експерименту можна стверджувати, що більшість (34,5% ЕГ і 33,7 КГ) майбутніх менеджерів освіти мають низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, тоді як високий рівень зазначеної готовності виявлено лише у 3,2% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 3% КГ; достатній рівень виявлено у 18,2% ЕГ і 18% КГ, середній – у 25,7% ЕГ і 25,6% КГ, незадовільний – у

18,4% ЕГ і 19,7% КГ.

Аналіз змісту навчальних програм підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності засвідчив відсутність спеціалізованої підготовки саме в умовах інноваційного середовища.

Запропонована експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища представлена як система, що ґрунтується на відповідних теоретико-методологічних засадах і практичних рекомендаціях. Основними принципами реалізації експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є принципи: модульності, інноваційності, інтегративності, гнотичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища буде більш ефективною, якщо враховувати такі педагогічні умови:

– забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти. Елементи іміджу набувають значення символів особистості майбутніх менеджерів освіти, що потім є об'єктом престижних оцінок. Основними, найбільш значущими складовими іміджу менеджера освіти є: зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, відповідність внутрішнього “Я” образу професії. Одним із визначальних чинників формування престижних оцінок професійної діяльності менеджерів освіти є її мотиваційна складова. Престижні оцінки спочатку формуються на рівні індивідуальної, потім групової, потім суспільної свідомості, а пізніше починають оформлюватися в міфологізовану свідомість. Своє ставлення до різних соціальних об'єктів індивіди будують часто на основі значущості об'єкта для суспільства і його заслуг перед суспільством;

– запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах

інноваційного середовища. Визначення змісту навчання та чітке планування роботи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища можливо завдяки запровадженню матричної структури визначення навчальних елементів. Рекомендується застосування такого алгоритму дій: 1) визначення навчальних цілей; 2) коригування навчальних цілей відповідно до показників критеріїв аксіологічної, когнітивної, функціональної готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; 3) розробка структурної схеми поля навчальних елементів з підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Процесуальним компонентом підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища передбачено процедури реалізації навчальних цілей, форм і методів організації навчання, дидактичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи, а також оцінки результатів навчальних досягнень майбутніх менеджерів освіти.

Доведено ефективність підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища в три етапи, а саме: інформаційно-когнітивний, аналітико-проектувальний, самостійно-креативний. Засобами реалізації експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища є психологічні тренінги, соціально-психологічне тестування, практичні заняття із застосуванням методів брейн-стормінгу, кейс-стаді, ігрового моделювання, стажування, практики, ділових та професійно-рольових ігор і т. ін.

Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища засвідчив значні позитивні зміни серед респондентів експериментальної групи. Так, відтепер, високого рівня досягли 28,7% респондентів (було тільки 3,2%), достатнього – 39,8% (було 18,2%) респондентів. На середньому рівні залишилося 18%

(було 25,7%), на низькому – 12,4% (було 34,5%) і на незадовільному – 1,1% (було 18,4%).

Отже, результати порівняльних кількісних даних засвідчують ефективність запровадження визначених педагогічних умов і експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено підготовку майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, розроблено експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, визначено педагогічні умови її реалізації.

1. Під готовністю менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розуміється інтеграція аксіологічної, когнітивної та функціональної складових задля вирішення професійних завдань, які потребують застосування інноваційних підходів, технологій, методів.

2. Інноваційне середовище – це сукупність засобів і умов, спрямованих на впровадження нововведень в освітніх закладах, установах і організаціях для досягнення певного результату, що передбачає комплекс послідовних дій, внаслідок яких новація розвивається від ідеї до конкретного продукту і поширюється під час його практичного використання.

Менеджер освіти – це наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника керівник освітнього закладу, установи або організації, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті, має спеціальну педагогічну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління.

3. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища має аксіологічний, когнітивний і функціональний критерії. *Аксіологічний критерій* вимірюється показниками: стратегії життєвих перспектив та морально-ціннісних орієнтацій; сформованість професійно-важливих якостей для ефективною діяльності в умовах інноваційного середовища; здатність до самоорганізації та самоменеджменту. *Когнітивний* – знання основ підготовки і реалізації інноваційних проектів та механізмів управління процесом їх впровадження у

галузі освіти; обізнаність із методами аналізу, прогнозування, оцінювання діяльності навчального закладу в умовах інноваційного середовища; застосування технологій прийняття управлінських рішень та розв'язання конфліктних ситуацій в умовах інноваційного середовища. *Функціональний* – професійно-мовна гомогенність, здатність проектувати стратегії/моделі/програми інноваційного розвитку закладів освіти; здатність управляти процесом упровадження інновацій в умовах освітнього середовища, що потребує змін.

4. На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано високий, достатній, середній, низький та незадовільний рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Результати констатувального експерименту засвідчили, що високий рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища мають 3,2% респондентів ЕГ і 3% КГ, достатній – 18,2% ЕГ і 18% КГ, середній – 25,7% ЕГ і 25,6% КГ; низький – 34,5% ЕГ і 33,7% КГ, незадовільний – 18,4% ЕГ і 19,7% КГ.

5. У дослідженні науково обґрунтовано принципи (модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу) та педагогічні умови (запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти) підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища.

6. Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що охоплює такі етапи: інформаційно-когнітивний, аналітико-проектувальний, самостійно-креативний. Провідними методами підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності

в умовах інноваційного середовища виступили психологічні тренінги, практичні заняття із застосуванням методів брейн-стормінгу, кейс-стаді, ігрового моделювання, стажування, практики, ділових та професійно-рольових ігор тощо.

7. Результати прикінцевого етапу засвідчили, що високий рівень готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища у респондентів експериментальної групи зріс до 28,7% (у КГ – 4,2%), достатній – до 39,8% (у КГ – 23,5%), на середньому рівні залишилося 18% (у КГ – 27,3%), на низькому – 12,4% (у КГ – 27,8%) і на незадовільному – 1,1% (у КГ – 17,7%).

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблем оцінки ефективності функціонування закладів освіти, що працюють в умовах інноваційного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова И. Г. Менеджмент педагогического риска / И. Г. Абрамова. – СПб. : Образование, 1997. – 76 с.
2. Абульханова-Славская К. О. Деятельность и психология личности / К. О. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
3. Акіменко О. Психологічні особливості керування педагогічним колективом / О. Акіменко, І. Андрух // Всеукр. наук.-практ. журнал Директор. – 2008. – № 2. – С. 92–98.
4. Акмеология / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
5. Акмеология профессиональной деятельности педагога / [сб. научн. трудов / отв. ред. В. Н. Максимова]. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 172 с.
6. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / [под общ. ред. З. И. Равкина]. – М. : ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
9. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
10. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
11. Армстронг М. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
12. Артюх С. Ф. Реализация системного подхода при анализе педагогической деятельности / С. Ф. Артюх, Е. Э. Коваленко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2000. – № 1. – С. 26–34.
13. Артюхов М. Проектный подход как способ развития муниципальной

- системы образования / М. Артюхов, Н. Стригун // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 33–38.
14. Ахтямова Г. Р. Социальная дифференциация общества и интересов / Г. Р. Ахтямова // Социс. – 1997. – № 8. – С. 60–69.
 15. Базовий Стандарт професійної діяльності директора школи України (Проект). – К. : Шкільний світ, 2003. – 19 с.
 16. Бакалюк В. Методологія адаптивного управління: особливості прийняття управлінських рішень / В. Бакалюк // Всеукр. наук.-практ. журнал Директор. – 2008. – № 2. – С. 72–83.
 17. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. – СПб. : “Питер”, 2001. – 225 с.
 18. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.
 19. Бацевіч Ф. Основи комунікативної девіатології / Ф. Бацевіч. – Львів: Світ, 2000. – 236 с.
 20. Безпалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Безпалько. – М. : Ин-т ПО М-ва образоваия Россия, 1995. – 266 с.
 21. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Е. С. Березняк. – М. : Просвещение, 1993. – 167 с.
 22. Біла О. О. Психологія управління (соціально-психологічний контекст): Навчальний посібник / О. О. Біла // За заг. ред. О. Я. Чебикіна. – Одеса: Видавець СВД М. П. Черкасов, 2008. – 232 с.
 23. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Бикова. – К., 2001, 20 с.
 24. Бирюков Б. В. Моделирование / Б. В. Бирюков, Ю. А. Гастев, Е. С. Геллер // – [3-е изд.]. – Т. 16. – М. : Прогресс, 1974. – 395 с.
 25. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 269 с.

26. Блейк Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. Моутон. – К. : Наукова думка, 1990. – 250 с.
27. Богданова І. М. Модульний підхід до професіонально-педагогічної підготовки вчителя : [монографія] / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
28. Богданова І. М. Педагогічна інноватика / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 149 с.
29. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС. Лтд”, 2001. – 224 с.
30. Бодди Д. Основы менеджмента / Д. Бодди, Р. Пэйтон ; под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Издательство “Питер”, 1999. – 816 с.
31. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід / А. М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Вид-во “Полтава”, 2003. – 403 с.
32. Болтівець С. І. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини / С. І. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1.– С. 47– 49.
33. Большаков А. С. Моделирование в менеджменте / А. С. Большаков. – М. : Инф.-изд. дом “Филинь”, 2000. – 459 с.
34. Большая Советская энциклопедия : в 30-ти том. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
35. Бондарь В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондарь. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
36. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. И. Бондарь. – К., 1986. –170 с.
37. Борінштейн Є. Р. Особистість та її мовні ціннісні орієнтації : [монографія] / Є. Р. Борінштейн, А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 168 с.
38. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі : [монографія] / В. Й. Бочелюк. – Дніпропетровськ :

- “Січ”. – 2003. – 343 с.
39. Бурега В. В. Управленческая деятельность: теория и практика профессио-графического исследования / В. В. Бурега. – Донецк : ИЭП НАН Украины, 2000. – 96 с.
40. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : “Питер-Ком”, 1999. – 528 с.
41. Васильев Ю. В. Информационное обеспечение управлением общеобразовательной школой / Ю. В. Васильев. – Воронеж : Воронежский ун-т, 1990. – 137 с.
42. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков. – Харків : Скорпіон, 2000. – 120 с.
43. Ващенко Л. Інноваційне середовище у столичній освіті / Людмила Ващенко // Директор школи. – 2008. – № 5. – С. 3–17.
44. Ващенко Л. М. Проектування інноваційно-розвиваючого середовища в освіті / Л. М. Ващенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 20–27.
45. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : ВПЦ “Тираж”, 2005. – 380 с.
46. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи / Р. Вдовиченко // Рідна школа. – 2005. – № 2 (901). – С. 16–21.
47. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
48. Вершловский С. Г. Андрагогика: этапы становления / С. Г. Вершловский // Новое знание. – 1998. – № 4. – С. 10–14.
49. Веснин В. Р. Основы менеджмента / В. Р. Веснин. – М. : “ГНОМ-пресс”, “Элит-2000”, 1999. – 440 с.
50. Вигдорчик М. И. Методическое пособие по психодиагностике / М. И. Вигдорчик, М. Е. Жданова // Информационно-методический

- вестник Министерства труда Украины. – 1995. – № 1. – С. 23–54.
51. Вигдорчик М. И. Методическое руководство по применению психодиагностической методики “Hand-test” / М. И. Вигдорчик, М. Е. Вигдорчик, Э. М. Псядло. – Кемерово, 1998. – 56 с.
 52. Вигдорчик М. И. Подходы к интерпретации метода портретных выборов Леопольда Сонди / М. И. Вигдорчик // Журнал практического психолога. – 1997. – № 5. – С. 108–109.
 53. Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [3-е изд.]. – М. : Гардарики, 2001. – 528 с.
 54. Вища освіта України і Болонський процес : [авт. колект. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабін; заг. ред. В. Г. Кременя.]. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 368 с.
 55. Вознюк Л. В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. В. Вознюк. – Житомир, 2007, 20 с.
 56. Войтович С. А. Динамика престижа и привлекательности профессий / С. А. Войтович. – Киев, 1989. – 132 с.
 57. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : Дело, 1991. – 320 с.
 58. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогіка. – 1993. – № 3 – С. 11–14.
 59. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктор. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
 60. Газман О. С. Потери и приобретения в воспитании после десяти лет перестройки / О. С. Газман // Инновационные движения в российском школьном образовании : [под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, А. Пинского]. – М. : Наука, 1997. – 417 с.

61. Гамаюнов В. В. Менеджер навчально-виховного процесу / В. В. Гамаюнов // Освіта і управління. – 2000. – № 1–2. – С. 89–94.
62. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
63. Герасимов Г. И. Трансформация управленческой культуры в муниципальной системе образования : [монография] / Г. И. Герасимов, Н. С. Речкин. – Ростов н/Д., 1998. – 248 с.
64. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
65. Гизатулина Ю. Ф. Престиж как социокультурный феномен : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук / Ю. Ф. Гизатулина. – М., 1994. – 24 с.
66. Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К. : УПКККО, 1994. – 90 с.
67. Гірняк О. М. Менеджмент: теоретичні основи і практикум / О. М. Гірняк, П. П. Лазановський. – К. : “Магнолія плюс”, 2003. – 336 с.
68. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
69. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
70. Гогоберидзе Ф. Ю. Потребности, интересы, ценности как формообразующие факторы ценностных ориентации личности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук. / Ф. Ю. Гогоберидзе. – Карачаевск, 1998. – 24 с.
71. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 376 с.
72. Гончаров В. В. Руководство для высшего управленческого персонала : в 2 т. – М. : МНИИПУ, 1996. – Т. 1. – 752 с.

73. Горбунова Л. Л. Образование взрослых в современном обществе и его основные принципы / Л. Л. Горбунова // Инновационные модели образовательных технологий и систем. – СПб. : “Питер”, 1998. – С. 10–14.
74. Горбунова Н. В. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических управленческих инноваций / Н. В. Горбунова. – М. : Наука, 1995. – 126 с.
75. Гордиенко А. А. Образование взрослых в современной России: проблемы и приоритеты / А. А. Гордиенко // Образование взрослых для развития личности и мирового сообщества. – Новосибирск : НГУ, 2000. – С. 26–49.
76. Горский Ю. М. Системно-информационный анализ процессов управления / Ю. М. Горский. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1988. – 327 с.
77. Гремлинг С. Е. Практикум по управлению стрессом / С. Е. Гремлинг, С. М. Ауэрбах. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.
78. Гринев В. Ф. Инновационный менеджмент / В. Ф. Гринев. – [2-е изд., стереотип]. – К. : МАУП, 2001. – 152 с.
79. Гузик М. П. Школа, якою керує Бог... До концепції авторської експериментальної школи-комплексу / М. П. Гузик // Директор школи, лицею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 48–51.
80. Гуменюк В. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до створення і користування системами інформаційного забезпечення / В. В. Гуменюк // Підготовка керівника середнього закладу освіти / [за заг. ред. Л. Даниленко]. – К. : Міленіум, 2004. – С. 177–190.
81. Даниленко Л. І. Вступ до спеціальності “Управління навчальним закладом” : [навч.-метод. комплекс з дисципліни] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2003. – 20 с.
82. Даниленко Л. І. Інноваційний менеджмент в освіті : [навч.-метод.

- комплекс з дисципліни] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2003. – 24 с.
83. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140 с.
84. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : [зб. наук. праць]. – К. : Логос, 2000. – Вип. 3. – С. 6–12.
85. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні технології / Л. І. Даниленко // Постметодика. – 2004. – № 6 (58). – С. 23–29.
86. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.
87. Дафт Р. Л. Менеджмент / Р. Л. Дафт. – Спб. : Питер, 2000. – 832 с.
88. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 24–32.
89. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : Наука, 1995. – 208 с.
90. Дефиниции (информация, информатика, информатизация, информационное общество, человек, логика, рынок, интеллектуальная собственность, лицензирование, юриспруденция) : [сост. : В. М. Брыжко, Ю. К. Базанов; под ред. Б. И. Курилина]. – К. : Национальное агентство по вопросам информатизации при Президенте Украины, Управление государственной политики в сфере информатизации. – 1997. – 46 с.
91. Деятельность: теории, методология, проблемы : [зб. научн. трудов МГУ]. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.
92. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

93. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1998. – 191 с.
94. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке / П. Друкер. – М. : Изд. дом “Вильямс”, 2001. – 270 с.
95. Друкер П. Ф. Як забезпечити успіх у бізнесі: новаторство і підприємство / П. Друкер; [пер. з англ. В. С. Гуля] – К. : Україна, 1994. – 319 с.
96. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
97. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Х. : Крок, 1999. – 301 с.
98. Єрмаков І. Г. Нова школа нової України на зламі століть / І. Г. Єрмаков // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 20–25.
99. Жебровський Б. Педагогічний експеримент як чинник реформування національної освіти / Б. Жебровський, Л. Ващенко // Освіта. – 1998. – № 51. – С. 1–5.
100. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Б. М. Жебровський. – К., 2002. – 202 с.
101. Жерносек І. П. Відділ освіти на шляху оновлення / І. П. Жерносек, В. З. Колібабчук. – К. : Хрещатик, 1995. – 88 с.
102. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : [учебн.-метод. пособие] / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – [2-е изд.]. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
103. Завадський І. С. Менеджмент / І. С. Завадський. – [2-е вид.]. – К. : УФІМБ, 1998. – 541 с.
104. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : [сб. науч. трудов]. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.

105. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
106. Загвязинський В. І. Проектування регіональних освітніх систем / В. І. Загвязинський // Педагогика. – 1999. – № 5. С. 8–13.
107. Згуровский М. Исследовательские университеты: шанс для Европы [Электронный ресурс] // Зеркало недели. – 2006. – № 39 (618) 14. – Режим доступа до статті: <http://www.zn.ua/3000/3300/54763/>
108. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 21–27.
109. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – [изд. 2-е перераб., доп.]. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
110. Зінченко Т. В. Болонський процес, університети і професіоналізація вищої освіти / Т. В. Зінченко // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу : матер. Першої всеукр. наук.-прак. конф., 20–21 лютого 2004 р. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 197 с.
111. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕРСЭ. – 2003. – 206 с.
112. Золотогоров В. Г. Энциклопедический словарь по экономике / В. Г. Золотогоров. – Минск : Полымя, 1997. – 571 с.
113. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посібн. для вчителів, аспірантів, студентів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 298 с.
114. Иванова О. Социально-психологическая адаптация курсантов в ВУЗе МВД как этап профессионального становления будущих сотрудников пенитенциарной системы: дис. ... канд. псих. наук. 19.00.06 / О. Иванова. – К., 1999. – 189 с.
115. Калегина О. А. Компетенции как результат получения образования / О. А. Калегина // Вестник Моск. гос. ун-та. – 2006. – № 2 (14). – С. 102–

- 107.
116. Калинин С. Н. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С. Н. Калинин. – СПб. : Речь, 2006. – 371 с.
117. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспектива : [зб. наук. праць]. – К. : Логос, 2000. – С. 298–304.
118. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : [наук.-метод. посібник] / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін. – К. : ПП Компанія “Актуал. Освіта”, 2002. – 310 с.
119. Калюжный А. А. Технология построения имиджа учителя / А. А. Калюжный // Гуманитарное образование в школе: теория и практика. – 2004. – № 1. Вид с экрана <http://image.websib.ru/05/article.htm?5&14>.
120. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
121. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
122. Карданская Н. Л. Основы принятия управленческих решений / Н. Л. Карданская. – М. : Рус. деловая лит., 1998. – 288 с.
123. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 283 с.
124. Кваша В. Только один способ управления эффективен / В. Кваша // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 4–11.
125. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / М. О. Кириченко. – К. : ЦППО АПН України, 2001. – 19 с.
126. Киричук О. В. Взаємодія навчання і виховання в інноваційних

- педагогічних системах / О. В. Киричук // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 140–141.
127. Кияшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Кияшко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
128. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування / Н. В. Кічук. – Одеса : Принт Майстер, 1999. – 86 с.
129. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига : Педагогический центр “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
130. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
131. Клименко Н. Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н. Ю. Клименко // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 22–28.
132. Климов Е. А. Психология профессионала : [избр. психол. тр.] / Е. А. Климов. – М. : Изд-во “Ин-т практ. психологи” ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с. – (Психологи Отечества : избр. психол. тр. : в 70 т.).
133. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Клокар. – К., 1997. – 227 с.
134. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т. М. Ковалева. – Воронеж : Изд-во НПО „МОДЕК”, 2003. – 256 с.
135. Коваль А. П. Культура української мови / А. П. Коваль. – К. : Наукова думка, 1964. – 195 с.
136. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя : [навч.-метод. посібник] / О. Г. Козлова. – Суми : ВВП „Мрія-1” ЛТД, 1998. – 96 с.
137. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі

- підсядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /
О. Г. Козлова. – К., 1999. – 235 с.
138. Колесин И. Д. Подходы к изучению социокультурных процессов /
И. Д. Колесин // Социс. – 1999. – № 1. – С. 130–137.
139. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-
психологічний аспект) : [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. :
МАУП, 2000. – 286 с.
140. Колотов А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу /
А. М. Колотов. – К. : КНЕУ, 1998. – 224 с.
141. Комаров М. С. Социальная структура и социальная стратификация /
М. С. Комаров // Социологические исследования. – 1992. – № 7. –
С. 62–72.
142. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в
1999-2012 роках // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки
України. – 1999. – № 9. – С. 12–25.
143. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного
процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М. :
Педагогика, 1986. – 143 с.
144. Коноржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржев-
ский. – М. : Новая школа, 1993. – 140 с.
145. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котрлер. – М. : Рост-Интэр, 1996.-
704 с.
146. Корнев М. Н. Соціальна психологія: [підручник] / М. Н. Корнев,
А. Б. Коваленко. – К. : “АТ Київ. кн. ф-ка”, 1995. – 304 с.
147. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних
інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи :
дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Ю. Кравченко. – Х., 2003. – 232 с.
148. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти :
[монографія] / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.
149. Кравченко Л. М. Реінжиніринг: шанс якісного управління в освіті /

- Л. М. Кравченко // Постметодика. – 2003. – № 1(47). – С. 27–31.
150. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
151. Кривко М. П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / М. П. Кривко. – К., 1996. – 22 с.
152. Крижко В. В. Соціально-психологічні та аксіологічні фактори громадянського становлення вчителя // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : [зб. наук. праць / Ред. кол. Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін.]. – Київ-Запоріжжя, 2000. – Вип. 19. – С. 14–19.
153. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. [навч. посібн.]. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
154. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – [вид. 2-е, допрацьоване]. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
155. Кричевский В. Ю. Демократизация школьной жизни / В. Ю. Кричевский. – М. : Знание, 1991. – 40 с.
156. Крысин Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях / Л. П. Крысин // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 78–85.
157. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. О. Кубіцький. – К., 2001. – 20 с.
158. Кудрявцева В. О. Методи інтерактивної роботи / В. О. Кудрявцева // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.]. – Вип. 21. – Херсон : Агілант, 2001. – 260 с.
159. Кузнецов Ю. В. Основы менеджмента / Ю. В. Кузнецов, В. И. Подлесных. – [2-е изд.]. – СПб. : Издательство ОЛБИС, 1998. – 192 с.
160. Кузьмін О. Є. Основи менеджменту / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. –

- К. : “Академвидав”, 2003. – 416 с.
161. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Наука, 1985. – 218 с.
162. Кунц Г. Управление: системный ситуационный анализ управленческих функций : [пер. с англ. ; общ. ред. акад. Д. М. Гвишиани] / Г. Кунц, С. О’Доннел. – М. : Прогресс, 1981. – Т. 2. – 512 с.
163. Курасова Є. Є. Формування престижу державної служби (на прикладі митної служби України) / Є. Є. Курасова. – Дніпропетровськ, 2007. – 192 с.
164. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротинко. – [3-е вид.]. – Х. : “НТУ ХП”; “Торсінг”, 2002. – 320 с.
165. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы : [метод. пособ. для руковод. общеобразовательных учреждений] / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 1993. – 48 с.
166. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С.11–21.
167. Лазарев М. І. Система навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях навчання / М. І. Лазарев // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2003. – № 1. – С. 87–97.
168. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. – К. : МОРИОН, 2002. – 640 с.
169. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 320 с.
170. Левитес Д. Г. Теоритические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов. /

- Д. Г. Левитес. – СПб. : Ленингр. пед. ин-т, 1998. – 122 с.
171. Левицкая Н. В. Диагностика латентной структуры деловых качеств руководителя / Н. В. Левицкая, Л. М. Семирягина, И. Л. Симоненко // Социс. – 1991. – № 10. – С. 104–109.
172. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
173. Леонтьев А. Н. Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вестник Моск. университета. Сер. 14. “Психология”. – 1983. – № 2. – С. 4–11.
174. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
175. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
176. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях : дис. канд. психол. наук : 19.00.06 / М. Г. Логачов. – Харьков, 2001. – 144 с.
177. Луговий В. І. Управління освітою / В. І. Луговий. – К. : Вища школа, 1997. – 302 с.
178. Лукашевич В. В. Основы менеджмента / В. В. Лукашевич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 285 с.
179. Лэнд П. Э. Менеджмент – искусство управлять : [пер. с англ. М. Шершевской] / П. Э. Лэнд. – М. : ИНФРА-М., 1995. – 143 с.
180. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04; 13.00.01 / Е. І. Ляска. – К., 1995. – 56 с.
181. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика / В. Я. Ляудис, Л. Лесохіна. – М. : Наука, 1994. – 186 с.
182. Мазур И. И. Управление проектами / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге. – М. : Экономика, 2001. – 574 с.
183. Макаров В. М. О механизме реализации новшеств / В. М. Макаров //

- Политическое самообразование. – 1986. – № 10. – С. 47–55.
184. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : “Рефл-бук” ; К. : „Ваклер”, 2000. – 528 с.
185. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. М. Малихіна. – К., 2005. – 22 с.
186. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Прогресс, 1997. – 230 с.
187. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
188. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група “Основа”, 2007. – 448 с.
189. Марон А. Е. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А. Е. Марон, Л. Н. Лесохина. – Т. 4. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 216 с.
190. Марущенко О. А. Становлення інноваційної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 / О. А. Марущенко. – Х., 2004. – 20 с.
191. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В. И. Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 259 с.
192. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : Вищ. шк., 1996. – 36 с.
193. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
194. Машкіна Л. А. Інноваційні педагогічні технології у структурі системи ступеневої підготовки вихователя дітей дошкільного віку : [метод. реком. та орієнтовна роб. навч. програма] / Л. А. Машкіна. –

- Хмельницький : Вид-во ХПУ, 1999. – 60 с.
195. Менеджмент : [навч. посібн., / за ред. В. І. Крамарено] – К. : ЦУЛ, 2000. – 248 с.
196. Мескон М. Основы менеджмента : [пер. с англ.] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 704 с.
197. Методические рекомендации по формированию организационных структур региональных органов управления образованием : [авт. кол-в под рук. В. С. Лазарева]. – М. : Междунар. Совм. предп. “Лицом к лицу”, 1991. – 24 с.
198. Мицич П. Как проводить деловые беседы : [пер. с серб-хорв. М. Б. Беляковой ; общ. ред., предисл. и послесл. В. М. Шепеля] / П. Мицич. – [2-е изд., стер.]. – М. : Экономика, 1987. – 208 с.
199. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1980. – С. 71-75.
200. Назаров О. А. Динамика первичной психологической адаптации к условиям учебы и службы в учебных заведениях МВД Украины: дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / О. А. Назаров. – Харьков, 2001. – 200 с.
201. Нелюба А. Професійна мова юриста / А. Нелюба. – Х. : Прапор, 2002. – 207 с.
202. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
203. Новая философская энциклопедия / [рук. проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин]. – М. : Мысль, 2000. – Т. 4. – 736 с.
204. Новик И. Б. Метод моделирования в современной науке / И. Б. Новик, Н. М. Мамедов. – М. : Общество “Знание” РСФСР, 1981. – 40 с.
205. Новиков А. М. Образовательный проект / А. М. Новиков, Д. А. Нови-

- ков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
206. Новиков А. М. Проблемы гуманизации профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3–10.
207. Нововведения во внутришкольном управлении : [науч.-практ. пособ. для руковод. образоват. учрежд. и территор. образоват. систем / под общей ред. А. М. Моисеева] / Моисеев А. М., Капто А. Е., Лоренсов А. В., Хомерики О. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 267 с.
208. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [ред. кол. : В. И. Бородулин, А. П. Горкин и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2001. – 912 с.
209. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : “Питер”, 2004. – 268 с.
210. Орбан-Лембрик Л. Є. Психологія управління : [посібник] / Л. Є. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
211. Освітній менеджмент : [навч. посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
212. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект : [монографія]. – Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.
213. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н. М. Островерхова. – К. : Глобус, 1998. – 144 с.
214. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : [наук.-метод. посібник / за ред. Л. Даниленко]. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
215. Павленко В. В. Основы менеджменту / В. В. Павленко. – Одесса : “Друк”, 1999. – 224 с.
216. Павлова В. П. Педагогические технологии в формировании сознания человека XXI века / В. П. Павлова, Г. Н. Басказова, В. И. Лобачев // Гуманистические технологии обучения взрослых в различных

- образовательных системах. – СПб. : “ПИТЕР”, 1999. – С. 27–31.
217. Пал Л. Аналіз державної політики : [пер. з англ. І. Дзюб] / Л. Пал. – К. : Основи, 1999. – 422 с.
218. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації в сучасній школі. – К. : Освіта, 1994. – С. 5–9.
219. Паркинсон С. Искусство управления / С. Паркинсон, М. Рустомджи. – М. : ФАИР, 1997. – 272 с.
220. Педагогічні технології : [навч. посібник] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Вищ. шк., 1995 – 289 с.
221. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : [учеб. пособ. / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой]. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 360 с.
222. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
223. Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика : [наук.-метод. щорічник / за ред. Л. Ващенко, Б. Жебровського]. – К. : КМПУ, 2001. – 348 с.
224. Педагогічні технології у неперервній освіті : [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 426 с.
225. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
226. Пенькова Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя : автор. дисс. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Р. И. Пенькова. – Л., 1978. – 24 с.
227. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : [навч. посібник] / І. П. Підласий. – К. : Україна”, 1998. – 343 с.

228. Половникова Ж. Ю. Формирование психологической готовности сотрудников охраны к осуществлению профессиональной деятельности дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / Ж. Ю. Половникова. – Харьков, 1995. – 141 с.
229. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
230. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія : [зб. наук. пр.; / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової]. – Х. : ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10–15.
231. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 468 с.
232. Поппер К. Логика и рост научного знания: Избранные работы : [пер. с англ. / сост., общ. ред. и вступ. статья В. Н. Садовского.] / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.
233. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. – К.: Радянська школа, 1988. – 187 с.
234. Поташник М. М. Управление развитием образовательного процесса / М. М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 20–26.
235. Потеряхін О. Л. Психологія управлінського спілкування / О. Л. Потеряхін. – К. : Алефа, 2001. – 98 с.
236. Практична педагогіка виховання : [посібн. з теорії та методики виховання / за ред. М. Ю. Красовицького] – Київ – Івано-Франківськ : ПЛАЙ. – 2000. – С. 146–147.
237. Пригожин А. И. Инноватика: зачем она нужна? / А. И. Пригожин // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – № 2. – С. 51–56.
238. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. –

272 с.

239. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : [монографія] / А. І. Прокопенко. – Х. : Вид-во Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2005. – 304 с.
240. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія : [посібник] / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
241. Протасова Н. Г. Особливості утворення професійного управлінського досвіду та їх врахування в системі підвищення кваліфікації державних службовців / Н. Г. Протасова // Кадрове супроводження регіональних перетворень : [зб. наук. пр. / за заг. ред. О. П. Якубовського]. – Одеса : ОРІДУ, 2002. – С. 331–338.
242. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті / Н. Г. Протасова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : [зб. наук. праць]. – К. : Логос, 2000. – С. 281–282.
243. Психология и этика делового общения : [учебн. для вузов / под ред. В. Н. Лавриненко]. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 326 с.
244. Психология управления персоналом : [пос. для спец. работающих с персоналом / под ред. А. В. Батаршева, А. О. Лукьянова]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 624 с.
245. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А. Ц. Пуни. – Л. : Изд-во ГДОИФК, 1973. – 132 с.
246. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління : [практичний посібник] / Т. С. Рабченюк. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
247. Радзієвська Л. Ф., Євтушенко В. М. Інтеграція наукового потенціалу вищих навчальних закладів та виробництва у країнах світу, як фактор науково-технологічного розвитку регіонів [електр. ресурс] / Л. Ф. Радзієвська, В. М. Євтушенко // Інновації & промисловість /

- Центр ВІТІ. – 2007. – № 1. Режим доступу до статті:
http://www.cvti.kiev.ua/-?path=/ip/ip_1_2007/&article=а6
248. Разборова Л. И. Психологические вопросы готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях : автор. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / Л. И. Разборова. – М., 1979. – 16 с.
249. Райзенберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Разборова, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стпродубцева. – М. : ИНФРА, 1996. – 530 с.
250. Рогачева Н. А. Регулирование инновационных процессов в школе / Н. А. Рогачева, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков. – М. : Прометей, 1995. – 188 с.
251. Розанов В. А. Психология управления / В. А. Розанова. – М. : “Управление персоналом”, 1997. – 176 с.
252. Романенко Н. Роль керівника навчального закладу у створенні умов для здобуття якісної освіти як основна ідея організації освітньої галузі / Наталя Романенко // Директор школи, ліцею, гімназії : всеукр. наук.-практ. журнал. – 2008. – № 2. – С. 105–109.
253. Романенко Н. А. Деякі аспекти застосування індивідуально-адаптивного стилю керівництва / Н. А. Романенко // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. Вип. 120. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 114–119.
254. Романенко Н. А. Підготовка майбутнього менеджера освітнього закладу: сучасні аспекти / Н. А. Романенко // Наука і освіта : наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2008. – № 1–2. – С. 196–201.
255. Романенко Н. А. Рівнева характеристика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища / Н. А. Романенко // Наука і освіта : наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2009. – № 3. – С. 74–81.
256. Романенко Н. А. Створення умов для здобуття якісної освіти – основна ідея організації освітньої галузі / Н. А. Романенко // Теорія і практика

- управління педагогічними процесами : [тези допов. III міжнар. наук.-практ. конф., (26–27 жовтня 2007 р.)]. – Одеса : ПДПУ, 2007. – С. 93–94.
257. Романенко Н. А. Управлінські дії щодо створення системи роботи з проблем самоосвіти учнів / Н. А. Романенко // Революція в університетській освіті: Глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє : [матеріали міжнар. симпозиуму, присвяченого 190 річниці ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, (Одеса, 25–30 травня 2007 р.)]. – Одеса-Стамбул, 2007. – С. 104–106.
258. Романенко Н. Методика організації та проведення кейс-стаді / Наталя Романенко / Н. А. Романенко // Сучасні технології професійного навчання державних службовців. Практикум : [кол. автор.; заг. ред. М. М. Іжі, С. К. Хаджирадєвої]. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2007. – С. 133–138.
259. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія] / О. Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001 – 312 с.
260. Российская социологическая энциклопедия [под общ. ред. Г. В. Осипова]. – М. : НОРМА-ИНФРА М, 1998. – 672 с.
261. Савченко О. Я. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2001. – №8.
262. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 56–60.
263. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
264. Скідін О. Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти: дис. ... д-ра соціол. наук : спец. 22.00.06 / О. Л. Скідін. – К., 2001. – 442 с.
265. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность /

- В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 308 с.
266. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
267. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
268. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
269. Смирнов Э. А. Управленческие технологии как объект функционального аудита / Э. А. Смирнов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 6. – С. 95–104.
270. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 1600 с.
271. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Ранацевш]. – М. : “Слово”, 2001. – 928 с.
272. Сорокин П. Основные черты русской нации в двадцатом столетии / П. Сорокин // О России и русской философской культуре. – М., 1990. – С. 463–490.
273. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Наука, 1992. – С. 302–334, 353–392.
274. Социологический словарь / [сост. А. Н. Елсуков, К. В. Шульга; науч. ред. Г. Н. Соколова, И. Я. Писаренко; редкол.: Г. П. Давыдюк (отв.ред) и др. – 2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1991. – 502 с.
275. Социологический справочник / [под общ. ред. В. И. Воловича]. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
276. Социологический справочник / сост. В. И. Тарасенко и др.; под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.

277. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л. : Ленин. пед. ин-т, 1981. – 84 с.
278. Столяренко Л. Д. Педагогические технологии : [в 2-х кн.] / Л. Д. Столяренко. – Кн. 1. – Ростов-на/Д. : Феникс, 1998. – 394 с.
279. Сурмин Ю. П. Проектировочная деятельность в области социальных технологий / Ю. П. Сурмин // Гуманитарный журнал. – 1999. – № 4. – С. 88–98.
280. Суспільство на порозі ХХІ століття: філософське осмислення плинного світу: [навч. посіб. / відп. ред. В. С. Пазенок]. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 1999. – 272 с.
281. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів : [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
282. Тарасов В. К. Имидж профессионала или как быть востребованным в своей профессии / В. К. Тарасов. – М. : Логос. – 2003. – 142 с.
283. Тарнавська Н. П. Менеджмент: теорія та практика : [підручн. для вуз.] / Н. П. Тарнавська, Р. М. Пушкар. – Тернопіль : Карт-бланш, 1997. – 456 с.
284. Тестов В. А. “Жесткие” и “мягкие” модели обучения / В. А. Тестов // Педагогика, - 2004. – 2004. – № 2. – С. 7–9.
285. Технологія експертизи управління освітніми процесами у загальноосвітньому навчальному закладі / А. М. Єрмола (заг. ред.), Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик, О. М. Василенко. – Х. : Пошук, 2000. – 260 с.
286. Тимченко А. В. Проблема психологической готовности военного специалиста к экстренному действию в состоянии эмоционального стресса. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / А. В. Тимченко. – Харьков, 1998. – 217 с.
287. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д. Н. Ушакова]. – М. : Политиздат, 1985. – 2306 с.
288. Тюлю Г. М. Как изучать инновационные процессы в регионе /

- Г. М. Тюлю, А. Н. Малинин // Управление развитием инновационных процессов в школе : [научн. ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков]. – М. : Прометей, 1995. – С.72–78.
289. Тюріна Л. Г. Моделювання в управлінській діяльності директора школи / Л. Г. Тюріна // Директор школи. – 2000. – № 36. – С. 5–7.
290. Управление развитием инновационных процессов в школе : [научн. ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков]. – М. : Прометей, 1995. – 217 с.
291. Управление развитием школы : [пособ. для руковод. образовательных учреждений] / А. Е. Капто, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. М. Поташник. – М. : Прогресс, 1995. – 462 с.
292. Управління навчальним закладом / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Гриораш та ін. – Х. : Веста, 2003. – 152 с.
293. Управління навчальним процесом : [метод. вказівки / уклад. О. П. Якубовський]. – Одеса : ОФ УАДУ при Президентіві України, 1998. – 70 с.
294. Уткин Э. А. Бизнес-реинжиниринг. Обновление бизнеса / Э. А. Уткин. – М. : Изд-во “ЭКМОС”, 1998. – 224 с.
295. Уткин Э. А. Консалтинг / Э. А. Уткин. – М. : Изд-во “ЭКМОС”, 1998. – 256 с.
296. Ушаков К. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации / К. Ушаков // Директор школы. – 1996. – № 5. – С. 4–5.
297. Федорова Н. Ф. Організація діяльності школи – лабораторії наукової установи : [монографія] / Н. Ф. Федорова, Л. І. Даниленко. – К. : Київська правда, 2001. – 136 с.
298. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
299. Фолетт М. П. Практика управления / М. П. Фолетт. – М. : Республика, 1992. – 121 с.

300. Хаммер М. Реинжиниринг корпорации: Манифест революции в бизнесе / М. Хаммер, Дж. Чампи. – СПб. : Изд-во СПб. гос. ун-т, 1997. – 327 с.
301. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Гардарики, 1999. – 516 с.
302. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : [в 2-х т.] / Х. Хекхаузен. – М., 1986. – Т.1. – 498 с.
303. Хміль Ф. І. Менеджмент : [підручник] / Ф. І. Хміль. – К. : Вища шк., 1995. – 351 с.
304. Хоган К. Эффективная коммуникация: 10 золотых правил делового и личного успеха : [пер. с англ. Ю. Аногиной] / К. Хоган. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 320 с.
305. Хомерики О. Г. Оценка и выбор новшеств – начало инновационного процесса / О. Г. Хомерики // Управление школой: теоретические основы и методы. – М. : ЦСиЭИ, 1997. – С.231–243.
306. Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс : [метод. пособ. для руковод. образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника] / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов. – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.
307. Хрыков Е. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Хрыков. – Луганск : Альмаматер, 1999. – 118 с.
308. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60–61.
309. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. – М. : Издат. центр “Академія”, 2008. – 256 с.
310. Цимбалару А. Організація проектно-технологічної діяльності вчителя в науково-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу А. Цимбалару // Всеукр. наук.-практ. журнал Директор. – 2008. – № 2. – С. 84–91.

311. Цофнас А. Ю. 50 терминов по методологии познания : краткий словарь-справочник с методическими указаниями и комментариями / А. Ю. Цофнас. – Одеса : Астропринт, 2003. – 48 с.
312. Чебикін О. Я. Комп'ютерне тестування особистісних професійно-важливих якостей магістрів державного управління / О. Я. Чебикін // Вісник державної служби України. – 2002. – № 2. – С. 82–85.
313. Чебикін О. Я. Психодіагностика професійно-важливих якостей особистості в системі фахової підготовки магістрів державного управління / О. Я. Чебикін // Кадрове супроводження регіональних перетворень: матеріали наук.-практ. конф. 18 квітня 2002 року. – Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2002. – С. 61–74.
314. Чернишов О. Професійне зростання керівників шкіл : [підручник для директора] / О. Чернишов. – К. : Вид-во “Плеяди”. – 72 с.
315. Черноволенко В. Ф. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – Киев, 1979. – 214 с.
316. Чудакова В. Технологія здійснення експертизи і корекції мотиваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу / В. Чудакова // Наук.-метод. журнал “Управління школою”. – 2008. – № 29 (221). – С. 2–14.
317. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В. Д. Шадриков. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1981. – 71 с.
318. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос, 1996. – 320с.
319. Шалаєв В. М. Теоретичні засади готовності курсантів до правоохоронної діяльності / В. М. Шалаєв // Науковий вісник ПДПУ Ушинського. – Одеса : ПДПУ, 1998. – Вип. 4–5. – С. 49–53.
320. Шамова Т. И. Инновационные процессы в школе как содержательно-инновационная основа механизма ее развития: Методика исследова-

- ня / Т. И. Шамова, А. Н. Малинин, Т. М. Тюлю. – М. : ФППК организаторов образования МПГУ, 1993. – 21 с.
321. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учебн. пос. для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : Изд-кий центр “Академия”, 2002. – 384 с.
322. Шаркунов В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / В. В. Шаркунов. – Київ, 1998. – 16 с.
323. Швалб Ю. М. Принципи та моделі психологічної експертизи / Ю. М. Швалб // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №1. – С. 22–25.
324. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Педагогика, 1995. – С. 495.
325. Шегда А. В. Основы менеджмента / А. В. Шегда. – К. : Товариство “Знання”, КОО, 1998. – 512 с.
326. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации / С. В. Шекшня. – М. : Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 1996. – 300 с.
327. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджмента. Управленческая гуманитарология / В. М. Шепель. – М. : Финансы и статистика, 1992. – 237 с.
328. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.
329. Шрубенко А. Концептуальні підходи до розвитку навчання і управлінської підготовки кадрів / Анатолій Шрубенко // Вісник УАДУ при Президентові України. – 2000. – № 3. – С. 46–49.
330. Щёкин Г. В. Теория социального управления : [монография] / Г. В. Щёкин. – К. : МАУП, 1996. – 408с.

331. Щербина В. В. Социолого-психологическое обеспечение работы с кадрами / В. В. Щербина, Л. Б. Садовникова. – Кишинев : Штинца, 1989. – 149 с.
332. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики (Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании) : [метод. пособие] / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
333. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология / И. С. Якиманская. – М. : Наука, 1996. – 123 с.
334. Яковец Ю.В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М. : Наука, 1999. – 448 с.
335. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
336. Challenges to Research Universities by Authors: R. Noll, L. Cohen, W. Cohen, W. Rogerson, A. Teich. – Brookings Institution Press, 1998. – 217 p.
337. Hippel E. User's role in industrial innovation / E. Hippel // Management of research and innovation. – Amsterdam, 1980. – P. 48–62.
338. Kingston W. The political economy of innovation / W. Kingston. – The Hange, 1984. – 284 p.
339. Riggs H. Managing high technology companies / H. Riggs. –Belmont, 1983. – 362 p.
340. Schumpeter Y. Business cycles:theoretical, historical and statistical and lysis the capitalist prcess. N.Y., 1939.

ДОДАТКИ

Додаток А

Технологія проведення експертного оцінювання складових структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Процедура експертного оцінювання починалася з визначення групи експертів. Відомо, що кількість експертів у групі може бути довільною, але представницькою. Для участі в експерименті щодо експертної оцінки критеріїв і показників готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища ми запросили 10 фахівців, з яких утворили групу експертів (див. табл. А.1). Цю групу розбили на підгрупи: за посадою та науковим ступенем і званням. За посадою група експертів була розбита на чотири підгрупи. До першої з них ми віднесли ректора, завідувача кафедри, директора школи, начальника управління освіти; до другої – заступника директора, начальника/керівника структурного підрозділу; до третьої – професора; доцентів і старших викладачів – до четвертої групи. Кожному експерту з першої з цих підгруп було присвоєно 4 бали, з другої – 3, з третьої – 2 і з останньої – 1 бал. З урахуванням кількості експертів з кожної групи загальна кількість балів за посадою склала 29.

За науковим ступенем і званням група експертів була розбита на три підгрупи. До першої з них увійшли академіки; до другої – доктори наук; кандидати наук утворили третю групу. Кожний експерт з першої підгрупи отримав 3 бали, з другої – 2, а з третьої – 1 бал. Тоді загальна сума за науковим ступенем і званням склала 18 балів.

Ми підраховали кількість стартових балів, що приписувались кожному з експертів: 1-й отримав $4+2=6$ балів; 2-й - $1+1=2$ бали; 3-й – $4+2=6$ балів; 4-й – $2+2=4$ бали; 5-й – $4+1=5$ балів; 6-й – $3+1=4$ бали; 7-й – $3+3=6$ балів; 8-й – $3+2=5$ балів; 9-й – $2+3=5$ балів; 10-й – $3+1=4$ бали.

Експерти були повинні тією чи іншою мірою готовими висловити свою думку стосовно проблеми, яка розглядалася. Готовність експертів оцінювалась різними способами. Наприклад, досвідом участі в різноманітних

Таблиця А.1

**Список експертів, які залучалися до оцінювання складових структури
готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах
інноваційного середовища**

№ з/п	Прізвище, ім'я, по-батькові	Посада	Науковий ступінь, вчене звання
1	Чебикін Олексій Якович	ректор Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського	доктор психологічних наук, професор, дійсний член АПН України
2	Хаджирарева Світлана Костянтинівна	завідувач кафедри загальних дисциплін та управління освітніми закладами ПДПУ ім. К.Д.Ушинського	доктор наук з державного управління, професор
3	Савельєва Наталія Володимирівна	начальник управління освіти та науки Одеської міської ради	
4	Вегерчук Сергій Максимович	директор гімназії №2 м. Одеси	кандидат історичних наук
5	Абремська Інна Борисівна	директор ЗОШ I-III ступенів №12 м. Одеси	
6	Дікова-Фаворська Олена Михайлівна	ректор Європейського університету "Україна", м. Житомир	кандидат педагогічних наук, доцент
7	Цвірінько Зінаїда Миколаївна	завідувач відділом освіти Суворовської районної держадміністрації м. Одеси	
8	Чудакова Віра Петрівна	старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти Інституту педагогіки АПН України	
9	Транько Сергій Петрович	директор Центру сучасних інноваційних проектів	кандидат педагогічних наук, доцент
10	Киричук Валерій Олександрович	доцент кафедри психології Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України	кандидат педагогічних наук, доцент

процедурах експертного оцінювання і висловленням вірних відповідей, кількістю відпрацьованої літератури щодо проблеми тощо. "Вагомість"

їхньої точки зору ми оцінювали, виходячи з посади, яка обіймається, рівня кваліфікації. У літературі це прийнято називати коефіцієнтом компетентності експертів. Як кількісне значення, коефіцієнт компетентності набував значень з інтервалу (0; 1).

Значення коефіцієнта компетентності визначалося таким чином. Заданий перелік групи експертів, де вказувалась посада, яку вони обіймають, а також рівень кваліфікації поділявся на три підгрупи: за важливістю посади, за науковим ступенем і соціальним статусом. Кожній підгрупі присвоювався бал. Якщо за важливістю посади таких підгруп n , то найзначущій підгрупі надавався n балів, наступній – $(n-1)$ і т. п. Всі експерти, віднесені до підгрупи з номером k , отримують бал $n-k+1$. Аналогічним чином групувались експерти за науковим ступенем і званням та кожній підгрупі надавався бал. Якщо таких підгруп m , найбільший бал також m . Всі експерти, віднесені до підгрупи l , отримали бал $m - l + 1$.

Коефіцієнт компетентності експерта a , який належав підгрупі k за посадою і підгрупі l за науковим ступенем і званням, визначався формулою:

$$K_a = [(n-k+1) + (m - l+1)] / \left(\sum_{i=1}^n i + \sum_{j=1}^m j \right),$$

де в знаменнику – сума всіх балів як за посадою, так і за науковим ступенем і званням. Це дозволило розрахувати для них коефіцієнти компетентності: $ДО_1 = 6/47 = 0,13$; $ДО_2 = 2/47 = 0,04$; $ДО_3 = 6/47 = 0,13$; $ДО_4 = 4/47 = 0,08$; $ДО_5 = 5/47 = 0,11$; $ДО_6 = 4/47 = 0,08$; $ДО_7 = 6/47 = 0,13$; $ДО_8 = 5/47 = 0,11$; $ДО_9 = 5/47 = 0,11$; $ДО_{10} = 4/47 = 0,08$.

Наступним етапом в експертному оцінюванні була сама процедура опитування експертів. Опитування здійснювалося шляхом інтерв'ювання. Під час безпосереднього присвоєння якісним характеристикам кількісних значень ставилося завдання проранжувати послідовність об'єктів, враховуючи переважність одних перед іншими. У процесі ранжирування встановлювалася черга переваги всіх об'єктів, що розглядаються. Наприклад, це об'єкти ПРО₁, ПРО₂, ... , Ок. Нехай черга переваги така: ПРО₁ > ПРО₂ > ... > Ок.

Якщо об'єктам приписати бали, то об'єкт $ПРО_1$ одержить бал k , $ПРО_2 - (k-1)$, ... , $O_k - 1$. Якщо серед об'єктів є еквівалентні за перевагою, тобто $ПРО_1 > ПРО_2 \sim ПРО_3 \sim ПРО_4 > ПРО_5 > \dots > O_k$, то в процесі присвоєння об'єктам балів необхідно зберегти як переважність об'єктів, так і еквівалентність. У такому випадку $ПРО_1$ одержить бал k , $ПРО_2$, $ПРО_3$ і $ПРО_4$ одержать однакові бали величиною $[(k - 1) + (k - 2) + (k - 3)] / 3$, $ПРО_5$ одержить бал $k - 4$ і т. д., $O_k -$ бал 1.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що місцезнаходження об'єкта в ранжируваній послідовності переваг обумовлював бал, який і надав безпосередню кількісну оцінку об'єкту. Оскільки ранжирування об'єктів проводила вся група експертів, то кінцеве кількісне значення дописувалося після обробки точок зору всіх експертів.

Позначимо через j об'єкт ($j = 1, \dots, p$), а через i – експерта ($i = 1, \dots, l$)... Тоді x_{ij} буде позначати кількість балів, яку отримав кожен j -й об'єкт, якщо його оцінював i -й експерт. Кінцева кількісна оцінка j -го об'єкта визначалася

за формулою: $X_j = \sum_{i=1}^l K_i x_{ij}$, де K_i – коефіцієнт компетентності i -го експерта, а x_{ij} – бал, який він присвоїв j -му об'єкту.

Далі в процесі експертного оцінювання, звісно, можуть бути обчислені вагові коефіцієнти об'єктів. Для того, щоб правильно оцінити рівень зазначеної доцільності, необхідно було враховувати важливість того чи іншого компонента. Для цього потрібно обчислити вагові коефіцієнти компонент-об'єктів. Таким чином, ваговий коефіцієнт j -го об'єкта

визначається за формулою: $W_j = X_j / \sum_{j=1}^p X_j$

Ваговий коефіцієнт, як і коефіцієнт компетентності, набував значень з інтервалу (0; 1) (так прийнято в експертному оцінюванні). Під час експерименту рівні впливу усіх критеріїв і показників розподілилися на

чотири рівня (нульовий, перший, другий, третій). Тоді кожний s-й менеджер

$$\text{освіти одержав } Z_s \text{ балів: } Z_s = \sum_{j=1}^p W_j \text{Pr } j_s .$$

Готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища оцінювалася за кількістю отриманих балів, тобто за величиною Z_s . Якщо величини a_1, a_2, a_3, a_4, a_5 – це межі, у яких змінювалися рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, то необхідно вважати, що коли $0 < Z_s \leq a_1$, то s-й менеджер освіти не готовий до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; якщо $a_1 < Z_s \leq a_2$, то його стан оцінювався як передготовність; якщо $a_2 < Z_s \leq a_3$, то готовність вважалась низькою; коли $a_3 < Z_s \leq a_4$, то готовність на середньому рівні; готовність вважалась достатньою для $a_4 < Z_s \leq a_5$.

Далі ми провели інтерв'ювання експертів, метою якого було з'ясування їхньої думки стосовно значущості кожного з критеріїв і показників, і отримали ранжирування компонентів. Щоб визначити кількість балів, яку отримав кожен показник із урахуванням коефіцієнта компетентності експертів, ми присвоїли 5 балів за перше місце, 4 бали – за друге, 3 – за третє, 2 – за четверте і 1 бал за п'яте місце. Наведемо підрахунки загальної кількості балів, здобутих кожним критерієм.

- перший критерій (аксіологічна готовність): $4(0,13 + 3(0,08 + 4(0,08 + 5(0,04 + 4(0,11 + 5(0,13 + 5(0,11 + 5(0,08 + 5(0,13 + 3(0,11 = 4,30;$

- другий критерій (когнітивна готовність): $5(0,13 + 4(0,088 + 3(0,08 + 3(0,04 + 3(0,11 + 3(0,13 + 4(0,11 + 2(0,08 + 3(0,013 + + 2(0,11 = 3,26;$

- третій критерій (функціональна готовність): $3(0,13 + 5(0,088 + 5(0,08 + 4(0,04 + 5(0,11 + 4(0,13 + 3(0,11 + 4(0,08 + 4(0,013 + + 5(0,11 = 4,14;$

Отже, за ступенем значущості визначені критерії структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища розташувалися таким чином: 1) аксіологічна готовність, 2) функціональна готовність, 3) когнітивна готовність. Їх вагові коефіцієнти

відповідно дорівнюють: $W_1 = 4,3/14,98 = 0,29$; $W_2 = 3,26/14,98 = 0,22$; $W_3 = 4,14/14,98 = 0,28$.

Останнє дозволяє визначити межі, у яких змінювались рівні впливу критеріїв і показників на рівень готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища: $a_1 = 7$, $a_2 = 14$, $a_3 = 21$, $a_4 = 28$, $a_5 = 35$. Це означає, що критерії і показники, які набрали кількість балів з інтервалу $(0; 7]$, слід вважати такими, що мало впливають на рівень готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, з інтервалу $(7; 14]$ – мають незначний вплив, з інтервалу $(14; 21]$ – значно впливають, з інтервалу $(21; 28]$ – сильно впливають, з інтервалу $(28; 35]$ – дуже сильно впливає. Завдяки методам екстраполяції, систематизації, моделювання і т. ін. обґрунтовано можливість оцінки рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за визначеними показниками критеріїв.

Додаток Б

Програма діагностики рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища

Блок I.

До першого програмного блоку діагностики рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища входить комп'ютерна комплексна психодіагностична система "Консул", (автори розробники М. Вігдорчик, М. Жданова, Є. Псядло) – електронний ресурс.

Блок II.

До другого програмного блоку діагностики рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища входить комплекс тестових завдань, що були відібрані і адаптовані з тестів, авторами яких є: О. Кузьмін, О. Мельник, Л. Даниленко, Н. Черненко та ін. Тестові завдання, спрямовані на оцінку когнітивної готовності, подано нижче.

1. Модель алгоритму управління за В. Солодковим:
 - А) підготовчий, оперативний, результативний та одинарний цикл;
 - Б) визначення завдання, аналіз інформації, прогнозування результатів і термінів, планування, рішення шляхом вибору варіанту, організація, контроль;
 - В) інструментальний, комунікативний, координаційний, етап прийняття рішення, організаційно-контрольний.

2. Управлінська діяльність – це...
 - А) багатогранний складний процес;
 - Б) процес, в якому можна виділити цикли послідовно повторюваних видів управлінської діяльності;
 - В) підсистема розподілу праці.

3. Функція регулювання полягає в...
 - А) встановлення реальних витрат і результатів управлінської діяльності;
 - Б) приведення у відповідність діяльності різних об'єктів, які знаходяться у фарватері реалізації єдиної мети;
 - В) приведенні до єдиного знаменника у виконанні певних завдань об'єктів, які включені в процес їх виконання.

4. До якої сфери управління відноситься управління освітою?
 - А) управління діяльністю людей;

- Б) управління процесами;
В) управління системами, технологічними процесами.
5. Який принцип відображає моделюючі процеси різного рівня?
А) принцип аналітичного прогнозування в управлінні;
Б) принцип демократії і централізації;
В) принцип правової пріоритетності і законності.
6. Які з поданих нижче за функцію структури управління відносяться до загальних (операційних)?
А) цільове управління;
Б) аналіз, планування, організація, контроль, регулювання;
В) соціально-психологічне керівництво.
7. Організаційна структура – це...
А) сукупність органів, між якими розподілені обов'язки;
Б) групування управлінської праці;
В) спосіб розчленовування керівної системи на частинки і одночасно їх інтеграція в ціле.
8. Методи управління – це ...
А) сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення поставлених цілей і результатів;
Б) керівництво педагогічним колективом, робота з громадськістю, викладацька діяльність;
В) забезпеченню управління, направлений на реалізацію організаційно-регулятивної і контрольно-корегувальної функції.
9. Методи організаційно-стабілізуючої дії – це...
А) критика, заохочення, пропаганда і агітація, особистий приклад;
Б) регламентація, нормування, інструктаж, оргпроекування;
В) плани, програмні, мережеві, алгоритмічні.
10. Перерахуйте організаційні структури управління. Який стиль керівництва припускає надання підлеглим самостійності, ініціативності у виконанні своїх функціональних обов'язків?
А) демократичний;
Б) авторитарний;
В) ліберальний.
11. Які з представлених нижче прямі методи впливу?
А) маніпулювання людиною і його оточенням;
Б) вплив через переконання;
В) зміна зовнішнього середовища в організації до індивіда.

12. Який стиль керівництва жадає підпорядкування людей своїй волі, не прислухається до думки працівників, часто втручається в роботу підлеглих і жорстко контролює їх дії?
- А) демократичний;
 - Б) авторитарний;
 - В) ліберальний.
13. До змістовних теорій мотивації відносяться...
- А) теорія очікування, теорія справедливості;
 - Б) теорії Абрама Маслоу, Фредеріка Герцберга;
 - В) модель мотивації Портера-Лоу-пера.
14. Паралельний контроль – це...
- А) відвідини однойменних уроків різних вчителів;
 - Б) знайомство з вчителями, окремими ділянками їх роботи;
 - В) вивчення стану викладання, система роботи з переходом в досвід.
15. Не підлягають делегуванню такі функції і напрями діяльності керівника, як:
- А) завдання особливої важливості;
 - Б) спеціалізована діяльність;
 - В) рутинна робота.
16. Приведення у відповідність діяльність різних об'єктів, що перебувають у фарватері реалізації єдиної мети, але безпосередньо не зв'язаних між собою – це функція ...
- А) регулювання;
 - Б) координація;
 - В) контроль.
17. Мотивація – це ...
- А) процес, коли менеджер спонукає інших до роботи для досягнення цілей організації, тим самим досягаючи задоволення їх власного бажання;
 - Б) усвідомлення відсутності чого-небудь, що викликає спонукання до дії;
 - В) процес спонукання себе до діяльності для досягнення особистих цілей.
18. Оперативне планування передбачає...
- А) вироблення основних і загальних цілей; прогнозування результатів розвитку організації, на яких діє організація;
 - Б) відомості, які містяться в конкретному вислові і представляють об'єкт передачі, збереження, обробки і відтворення;

В) різновид управлінської діяльності, яка полягає в реалізації комплексу заходів, пов'язаних з розробкою термінового плану з метою реалізації вибраної стратегії.

19. Процес делегування – це...

- А) процес безперервного розподілу обов'язків;
- Б) один з серйозних чинників, що викликають стресовий стан;
- В) це загальновизнане “золоте правило” управління.

20. Дає змогу запобігти виникненню проблеми, побачити перші сигнали негараздів або швидко відреагувати на проблему принцип:

- А) несуперечення;
- Б) своєчасності;
- В) конкретність.

21. Назвіть етап циклу контролю завданнями якого є здійснення цілепокладання і планування роботи:

- А) інформаційно-аналітичний;
- Б) прогностичний;
- В) організаційно-координаційний.

22. Стратегія – це...

- А) детальний, всебічний комплексний план, набір дій і рішень для досягнення мети установи, яка розробляється і приймається керівництвом;
- Б) впровадження інновацій;
- В) визначення довгострокових змін об'єму продукції.

23. Планування – це...

- А) інструментом, який допомагає в процесі ухвалення управлінських рішень;
- Б) процес формування місії і цілей організації, вибору специфічних стратегій для визначення і отримання необхідних ресурсів і їх розподілу з метою забезпечення ефективної роботи організації в майбутньому;
- В) передумова успішної реалізації будь-якого ділового почину організації.

24. Основними функціями управлінської діяльності є:

- А) прогнозування, делегування, планування, контроль;
- Б) прогнозування, регулювання, координація і контроль;
- В) прогнозування, програмування, планування, регулювання, координація і контроль.

25. Один із складників контролю, який виконує завдання і функції перевірки виконання стандартів, планів:

- А) перевірка;
- Б) оцінка;
- В) облік.

26. Чим відрізняються компетентності від компетенції?

Компетенції – це...

Компетентність – це...

27. Керування – це...

28. Що таке технологія?

- А) сукупність форм, методів і засобів будь-якого процесу, спрямованих на досягнення поставленої мети;
- Б) алгоритмічні дії, що забезпечують досягнення мети;
- В) технічні засоби, що забезпечують успіх.

29. Як класифікуються освітні технології?

- А) класичні, інноваційні;
- Б) технічні, експериментальні;
- В) дидактичні, виховні, управлінські.

30. У чому полягає відмінність між технологією і методикою?

- А) у тому, що технологія є складовою методики;
- Б) у тому, що методика є складовою технології;
- В) у тому, що технологія швидше розробляється ніж методика.

31. Що таке управлінська технологія?

- А) це сукупність форм, методів і засобів впливу суб'єкта управління на об'єкт управління;
- Б) це сукупність форм, методів і засобів впливу суб'єкта управління на об'єкт управління з метою досягнення якіснішого результату.

32. Напишіть, які провідні технології інформаційно-комунікаційного обміну Ви використовуєте у професійній діяльності. Як саме впроваджуєте у навчальний процес?

33. Зазначте існуючі комунікаційні бар'єри у Вашому навчальному закладі. Напишіть, які саме створюєте умови для використання інноваційних технологій. Зазначте, які технології подолання комунікаційних бар'єрів переважають?

34. Наведіть приклади ефективного й неефективного впливу, поясніть, чому неможливе застосування одного й того ж методу в різних ситуаціях і в різних

сферах повноважень та компетентності співробітників закладів освіти.

35. У коло службових обов'язків керівника входять багато питань, зокрема виконання вказівок вищих інстанцій. Керівник повинен вирішити, як саме досягти успішної реалізації цих вказівок, як на це мобілізувати підлеглих і тому подібне. Проте керівництво вищої інстанції може не дати чітких вказівок, не визначити конкретну мету. Як повинен діяти керівник в цих випадках? Якій вибрати варіант дій?

А) проаналізувати обставини, визначити, що необхідно робити за власною ініціативою на користь своєї організації, і приступити до дій з мобілізації персоналу на вирішення виявлених завдань;

Б) спросити необхідні вказівки у керівництва;

В) відсутність чітких вказівок і постановки конкретних цілей з боку вищої інстанції можна трактувати тим, що там вважають недоцільними і невчасними ухвалювати поспішні рішення. Тому приймати будь-які практичні дії краще лише після того, як будуть вказівки “зверху”.

36. Визначте відмінність між етапами складання аналітичних документів (звіт, записка, рекомендації).

Блок II.

До третього програмного блоку діагностики рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища входять п'ять міні-кейсів і кейс з теми “Перспективи розвитку освітньої галузі в Одеському регіоні”.

Основними джерелами інформації для складання описів, ситуацій були: історія освітнього закладу, проблеми навчання та виховання, архіви, підбірка газет і журналів; річні звіти шкіл, районних, міських, обласних відділів освіти; доповіді менеджерів освіти; інтерв'ю або опитування первісного інформанта; безпосередній власний досвід. До кожного міні-кейсу були поставлені окремі завдання, при виконанні яких респондентам необхідно у відповідний термін ознайомитись з матеріалами кейсу; виділити проблеми, що виходять на перший план і обміркувати їх; записати свої пропозиції, висновки, щодо вирішення проблемної ситуації.

Завдання 1.

Важлива задача менеджера освіти – максимально задіяти творчий потенціал колективу. Для цього у менеджера освіти є наступний діапазон дій:

⇒ *Пропонувати співробітникам роботу, яка сприяє їх спілкуванню.*

⇒ *Проводити з партнерами наради, радитися з ними про справи освітнього закладу.*

⇒ *Зберігати неформальні групи в колективі, які не заважають функціонуванню освітнього закладу.*

⇒ *Створювати умови для соціальної активності співробітників.*

- ⇒ Пропонувати співробітникам більш змістовну творчу роботу.
- ⇒ Забезпечувати їм зворотній зв'язок у відповідності з досягнутими результатами.
- ⇒ Оцінювати й заохочувати усі позитивні досягнення кожного співробітника.
- ⇒ Заволікати підлеглих до формулювання цілей освітнього закладу й розв'язання рішень.
- ⇒ Делегувати підлеглим частину своїх справ і повноважень.
- ⇒ Забезпечувати кар'єрний ріст ініціативним робітникам.
- ⇒ Організовувати постійну підготовку та перепідготовку співробітників для підвищення їх компетентності.
- ⇒ Відкривати для підлеглих можливості розвитку їх потенціалу.
- ⇒ Надавати співробітникам важку і відповідальну роботу, яка б вимагала від них повної самовіддачі.
- ⇒ Постійно розвивати у підлеглих творчий початок у роботі.

Враховуючи вище зазначене, власний досвід та думки науковців, практиків, напишіть сучасні задачі менеджера освіти.

Завдання 2.

Ви (директор школи) отримали скаргу від батьків невстигаючого учня Василя Воронова, де вони констатують, що вчителька математики систематично ставить йому "2", навіть тоді, коли може "натягнути" на "3". При цьому вона, як правило, любить повторювати: "Ну що ж? Як завжди "2". Попередньої тобі, як видно, було замало?!" та "Який ти безграмотний!", "Ти не вмієш рахувати, писати...".

Ваші дії? Складіть план заходів та прийміть рішення у розв'язанні даної ситуації? Зазначте, які методи застосовували при прийнятті рішення?

Завдання 3.

Нерідко висловлюється думка, що зарплата співробітників освітніх закладів повинна складатися з трьох частин:

- за виконання посадових обов'язків;
- за вислугу років;
- за досягнуті результати в роботі за минулий період.

Цей підхід не є безперечним. Запропонуйте свою систему матеріальних і моральних компонентів, які визначають динаміку заробітної плати співробітників освітніх закладів в умовах інноваційного середовища залежно від результатів.

Завдання 4.

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 методам і нестандартним проведенням занять за дуже малий

термін - три тижні - учні відчули суттєві зміни і набагато краще склали тест.

Директор, зібравши 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 знов 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.

Обґрунтуйте, чи раціональне й ефективно прийняте рішення?

Які можливі наслідки прийнятого рішення?

Наведіть власні альтернативи щодо прийняття рішення?

Назвіть зовнішні та внутрішні фактори, які можливо вплинули на прийняття рішення?

Зазначте, які методи застосовували при прийнятті рішення?

Завдання 5.

Ознайомтеся з інформаційно-аналітичними матеріалами підсумкової колегії МОН України “Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2006/2007 навчальному році та завдання на 2007/2008 навчальний рік”. Напишіть аналітичну записку.

Додаток В

Додаток Д

Структура запитань, що застосовуються у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища за рівнями: пригадування, усвідомлення, застосування, аналізування, оцінювання, створювання

Пригадування. Студент здатний розпізнати, перенести і пригадати вивчену інформацію. Це:

- Розпізнавання;
- Перелік;
- Описування, характеризування;
- Відновлення;
- Наведення як приклад;
- Розташування;
- Знаходження.

Роль викладача на цьому рівні: спрямовувати, розповідати, показувати, перевіряти, записувати, оцінювати.

Роль студента на цьому рівні: він відповідає, пригадує, розпізнає, описує, переказує або просто пасивний учасник.

Питання рівня пригадування:

- Що трапилось після...?
- Скільки...?
- Що таке...?
- Хто саме був, який...?
- Чи можете Ви назвати...?
- Знайдіть визначення для...?
- Опишіть, що трапилось після...?
- Що є вірним, або невірним...?

Усвідомлення. Студент усвідомлює значення інформації за допомоги пояснення (як) і тлумачення того, що було вивчено. Він уміє:

- Пояснювати;
- Наводити приклади;
- Робити висновки (припускати);
- Переказувати;
- Класифікувати;
- Порівнювати;
- З'ясовувати.

Викладач на цьому рівні демонструє, слухає, задає питання, порівнює, співставляє, перевіряє.

Студент на цьому рівні пояснює, описує, тлумачить, демонструє, з'ясовує, він активний учасник.

Питання рівня обмірковування (усвідомлення)

- Чи можете Ви пояснити, чому...?
- Чи можете Ви написати своїми словами...?
- Як ви маєте пояснити...?
- Чи можете Ви написати короткий огляд...?
- Що Ви гадаєте, повинно відбутися наступним...?
- Хто, як Ви гадаєте...?

- Яка була головна думка..?
- Чи можете Ви пояснити...?
- Чи можете Ви ілюструвати...?
- Чи діє кожний у спосіб, як ... діє?

Застосування. Студент застосовує інформацію у контексті, що відрізняється від того змісту, в якому вона вивчалася. Він уміє:

- Забезпечити виконання;
- Проводити на практиці;
- Здійснювати (доводити до кінця).

Роль викладача на цьому рівні: він показує, супроводжує, спостерігає, оцінює, організує, ставить питання.

Роль студента на цьому рівні: він розв'язує завдання, демонструє використання знань, розраховує, збирає (факти, матеріали), комплектує, завершує, ілюструє, конструює, активний учасник.

Питання рівня застосування:

- Чи Ви знаєте інший приклад, де ...?
- Чи можете Ви згрупувати за характеристиками таке, як ...?
- Які фактори могли Ви змінити, якщо ...?
- Які питання повинні Ви задати про ...?
- Чи зможете Ви за наданою інформацією розвинути комплект вказівок щодо ...?

Аналізування. Студент розбиває вивчену інформацію на її частини для того, щоб краще усвідомити цю інформацію. Він уміє:

- Порівнювати;
- Організовувати;
- Переконструювати;
- Співвідносити;
- Описувати взагалі;
- Переконувати;
- Структурувати;
- Об'єднувати у ціле.

Роль викладача на цьому рівні: він розслідує, супроводжує, спостерігає, оцінює, діє як джерело, запитує, організує, розглядає дискретно і критично.

Роль студента на цьому рівні: він обговорює, розкриває, аргументує, обмірковує, думає глибоко, проходить тестування, проходить перевірку, задає питання, підраховує, наводить довідки, допитується, активний учасник.

Питання до аналізування:

- Які події не могли відбутися?
- Якщо ... відбулося, яким мало бути закінчення?
- Як саме ... подібне до ...?
- Що Ви бачите як інші можливі результати?
- Чому ... зміни відбулися?
- Чи можете Ви пояснити, що повинно трапитись, коли ...?
- У чому полягають деякі із проблем ...?
- Чи можете Ви розрізнити між ...?
- Які були деякі з мотивів раніше?
- Яка була зворотна точка?
- У чому були проблеми з ...?

Оцінювання. Студент виробляє рішення, базовані на поглибленій рефлексії критичному ставленні і оцінюванні. Він уміє:

- Перевіряти;

- Формувати гіпотези;
- Критикувати;
- Перевіряти на дослідах;
- Оцінювати, формувати думку;
- Контролювати (тестувати);
- Виявляти;
- Спостерігати протягом процесу (моніторинг).

Роль викладача: він роз'яснює, погоджується, припускає, супроводжує і спрямовує.

Роль студента: він формує думку і оцінює, обговорює, порівнює, критикує, запевняє, доводить, оцінює можливості, вирішує, підтверджує, активний учасник.

Питання до оцінювання:

- Чи є тут краще рішення до ...?
- Обдумайте ціну ...? Що Ви думаєте про...?
- Чи можете Ви відстояти Вашу позицію щодо ...?
- Як Ви вважаєте, ... добра, чи погана річ?
- Як би Ви регулювали ...?
- Які зміни до ... Ви би рекомендували?
- Чи вірите Ви ...? Що б Ви відчули, якби...?
- Наскільки ефективні є ...?
- Які є висновки ...?
- Який вплив буде мати на наше життя?
- Які є про і контра ...?
- Чому є ... ціни?
- Які є альтернативи?
- Хто виграватиме і хто буде втрачати?

Створювання. Студент формує нові ідеї і створює інформацію, використовуючи те, що було завчасно вивчено. Він уміє:

- Проектувати;
- Конструювати;
- Планувати наміри (стратегії);
- Створювати;
- Придумувати, відкривати;
- Винаходити;
- Виготовляти.

Роль викладача. Він супроводжує, сприяє, проявляє увагу, розмірковує щодо покращення, аналізує, оцінює.

Роль студента. Він проектує, формулює, планує, використовує ризики, видозмінює, створює, пропонує, активний учасник.

Питання рівня створювання:

- Чи можете Ви спростувати ... для ...?
- Чи можете Ви бачити можливе рішення до ...?
- Якби Ви мали доступ до всіх ресурсів, як би Ви їх могли розподіляти?
- Чому Ви не винайшли свій власний шлях до ...?
- Що могло б трапитись, якщо ...?
- Скільки способів можете Ви ...?
- Чи можете Ви створити нові і незвичайні використання для ...?
- Чи можете Ви розвинути пропозицію, яка була б ...?

Додаток Е

Навчально-тематичний план підготовки майбутніх менеджерів освіти зі спеціальності “Управління навчальними закладами”

II. Робочий навчальний план

МАГІСТРАТУРА "Управління навчальними закладами"

ЗАОЧНА форма навчання / набір 2008 р.

№ п/п	Назва навчальної дисципліни	Семестровий контроль		Курсовий проєкт, інші індивідуальні завдання	Обсяг навчального часу							Самостійна робота
		екзамен	залік		Загальний обсяг		Аудиторні					
					годин	кредитів ECTS	всього	лекції	практичні	лабораторні	КВ	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
НОРМАТИВНА ЧАСТИНА												
1. Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (ГС - 17 кредитів)												
	Правові аспекти УНЗ		*	с	108	3	22	10	12		2	86
	Теорія організацій	*		а, т	108	3	20	8	12			88
	Менеджмент організацій		*	кр.	72	2	16	6	10		2	56
	Управління фінансово-економічною діяльністю		*	с	108	3	22	10	12		2	86
	Управління трудовими ресурсами	*		т	108	3	20	8	12			88
	Соціальна та екологічна безпека діяльності		*	а	36	1	10	4	6		2	26
	Соціально-економічні аспекти управління освітою	*			72	2	20	8	12			52
	Разом за циклом:	3	4		612	17	130	54	76		8	482
2. Цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін (ПП-23 кредити)												
	Керівник навчального закладу		*	т	72	2	16	6	10		2	56
	Управління навчально-виховною діяльністю	*		с	108	3	20	8	12			88
	Управління змістом		*	а	36	1	10	4	6		2	26

	робіт											
	Управління інформаційними зв'язками		*	а	72	2	16	6	10		2	56
	Техніка управлінської діяльності	*		т,а	108	3	20	8	12			88
	Аудит і оцінювання в галузі освіти	*		а,с	108	3	20	8	12			88
	Психологія управління		*	т	72	2	16	6	10		2	56
	Освітні технології	*		с	108	3	20	8	12			88
	Практика		*		144	4	10	4	6		2	134
	Разом за циклом:	4	5		828	23	148	58	90		10	680
ВИБІРКОВА ЧАСТИНА												
	Управління конфліктами в закладах освіти		*	с	72	2	16	6	10		2	56
	Професійно-мовленнєва комунікація сучасного керівника		*	т	72	2	16	6	10		2	56
	Методологія наукового пізнання в галузі освіти	*		с	72	2	14	4	10			58
	Філософія освіти та державна політика в галузі освіти		*	т	72	2	16	6	10		2	56
	Соціально-психологічна служба в закладах освіти		*	с	36	1	10	4	6		2	26
	Іміджеологія		*	т	72	2	16	6	10		2	56
	Управління процесом впровадження інновацій в закладах освіти		*	т	36	1	10	4	6		2	26
	Паблік рілейшнз		*	с	36	1	10	4	6		2	26
	Управління проектами в галузі освіти	*		с	108	3	20	8	12			88
	Іноземна мова у сфері ділового спілкування		*	кр.	72	2	16	6	10		2	56
	Ділова українська мова		*	кр.	36	1	10	4	6		2	26
	Акмеологія		*	с	36	1	10	4	6		2	26
	Разом за циклом:	2	10		720	20	164	62	102		20	556
	Разом за ОКР магістра (в т.ч. державна атестація)	9	19		2160	60	442	174	268		38	1718

Додаток Ж

**Внесені зміни у робочі програми підготовки магістрів зі спеціальності
“Управління навчальними закладами”**

На I-му – інформаційно-когнітивному – етапі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища		
Назва дисциплін	Тематика лекційних та практичних занять	К-ть год.
Керівник навчального закладу	Лекція: Професійна діяльність сучасного менеджера освіти в умовах інноваційного середовища. 1. Теоретичні основи професійної діяльності менеджера освіти. 2. Інноваційне середовище як соціально-педагогічний феномен. 3. Компетентісний підхід як основа професійної діяльності менеджера освіти.	2
	Лекція: Теорія і практика навчання дорослих. 1. Теоретичні підходи щодо навчання дорослих. 2. Акмеологічні моделі професійного розвитку. 3. Основи тайм- та самоменеджменту. 4. Підвищення кваліфікації педагогічного персоналу школи.	4
	Тема: Техніки управління персоналом в ЗОШ. Форма проведення: ігрове моделювання.	4
	Тема: Застосування методів мотивації та стимулювання. Форма проведення: дидактична гра.	4
Психологія управління	Лекція: Школа як об’єкт управління і розвитку. 1. Розвиток сучасної школи як інноваційний процес. 2. Система управління розвитком школи.	2
	Тема: Діагностика професійно важливих якостей менеджера. Форма проведення: тренінг.	2
	Тема: Професійні деструкції. Форма проведення: тренінг.	4
	Тема: “Коучінг як технологія розкриття професійного потенціалу підлеглих”. Форма проведення: тренінг.	4
	Тема: Розвиток школи: що це означає? Форма проведення: дискусія.	2
Основи менеджмента	Лекція: Управління інноваційними процесами в ЗОШ. 1. Порівняльна характеристика стабільного та інноваційного процесів (принципи, методи, форми). 2. Функції менеджера освіти в умовах інноваційного середовища. 3. Чинники, які впливають на впровадження нововведень. 4. Техніки управління персоналом в ЗОШ.	4
	Тема: Діагностика ставлення менеджерів до нововведень. Форма проведення: анкетування.	2

Назва дисциплін	Тематика лекційних та практичних занять	К-ть год.
Інформаційні системи управління в освіті	Лекція: Професійно-комунікативна діяльність менеджера освіти. 1. Моделі та структури комунікаційних мереж. 2. Вербальні та невербальні засоби передачі інформації. Комунікативні бар'єри та перешкоди. 3. Сучасні технології інформаційно-комунікаційного обміну.	4
	Тема: Удосконалення сучасних мереж інформаційно-комунікативного обміну в ЗОШ. Форма проведення: мозкова атака, лабораторні.	4
	Тема: Особливості впровадження методики В. Киричука. Форма проведення: презентація.	4
Інноваційна діяльність в галузі освіти	Лекція: Сучасні нововведення у ЗОШ. 1. Сутність понять “нововведення”, “інновації”, “новації” і т.ін. 2. Різні підходи щодо класифікацій нововведень у ЗОШ.	4
	Тема: Антиінноваційні стереотипи. Форма проведення: кейс-стаді, мозкова атака.	4
На II-му – аналітико-проектувальний – етапі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища		
Назва дисциплін	Тематика лекційних та практичних занять	К-ть год.
Управління соціально-педагогічними проектами	Лекція: Теоретичні основи моделювання та проектування в галузі освіти. 1. Науково-теоретичні засади моделювання та проектування в умовах інноваційного середовища. 2. Технології управління проектами. 3. Теоретичні основи аналітичної діяльності в ЗОШ. 4. Аналітична діяльність як основа прийняття управлінського рішення.	4
	Тема: Алгоритм розв'язання управлінських проблем. Форма проведення: ділова гра.	2
	Тема: Аналіз психолого-педагогічних ситуацій. Форма проведення: кейс-стаді.	2
	Тема: Прийняття управлінського рішення. Форма проведення: акс (аналітична записка).	6
	Тема: Підготовки та реалізації проектів у галузі освіти. Форма проведення: ігрове моделювання.	6
	Тема: Презентація проектів “Школа XXI століття” Форма проведення: аукціон перспектив.	6

Додаток 3

ПРОЕКТ ПРОГРАМИ РОКУ

“Консолідація зусиль педагогів, сім’ї та громадськості щодо поліпшення всєбічного виховання і навчання юних одеситів”

Зміст Програми

1. Паспорт Програми.
2. Стан проблеми та обґрунтування Програми.
3. Мета та основні завдання Програми.
4. План проведення заходів з виконання Програми.
5. Механізм реалізації Програми.
6. Строки виконання Програми.
7. Фінансово-економічне та ресурсне забезпечення Програми.
8. Організаційне забезпечення Програми.
9. Очікувані кінцеві результати Програми.

1. Паспорт Програми

1.	Назва	Програма Року “Консолідація зусиль педагогів, сім’ї та громадськості щодо поліпшення всєбічного виховання і навчання юних одеситів”
2.	Підстава для розроблення	Закони України від 23.03.1996р. №100/96-ВР “Про освіту” та від 13.05.1999р. №651-IV “Про загальну середню освіту”, Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 28.02.1996р.; Указ Президента України від 04.07.2005р. №1013/2005 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”; Положення від 29.06.2006р. № 489 «Про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти», Програма розвитку освіти міста Одеси на 2006-2010 роки, від 30.11.2006р. №585-V.
3.	Замовники	Управління освіти та науки міської ради,

	програми	комісія міської ради з питань науки та освіти
4.	Виконавці Програми	<ul style="list-style-type: none"> - управління освіти та науки; - міська Координаційна рада; - управління з питань культури та мистецтва; - управління молодіжної та сімейної політики; - управління з фізичної культури та спорту; - управління охорони здоров'я; - управління фінансів; - управління капітального будівництва - управління внутрішньої політики; - правоохоронні органи; - теле-, радіокомпанії.
5.	Партнери Програми	<ul style="list-style-type: none"> - громадські організації, благодійні фонди; - міський "Батьківський форум"; - батьківські комітети закладів освіти; - учнівське самоврядування; - бізнес-партнери; - мас-медіа.
6.	Мета Програми	Утворення єдиної системи всебічного виховання юних одеситів у сім'ї, навчально-виховних закладах та культурно-дозвільних установах шляхом об'єднання професійних зусиль педагогів, досвіду сім'ї та громадськості.
7.	Напрямки реалізації Програми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проектна діяльність за участю педагогічних кадрів. 2. Психолого-педагогічна підготовка батьків. 3. Удосконалення дитячо-юнацької самоорганізації як основи високоморальної громадянської позиції. 4. Соціальне партнерство учасників програми.
8.	Початок реалізації Програми	Червень 2009 р.
9.	Очікувані результати	<ul style="list-style-type: none"> - відродження одеських традицій духовно-морального, громадсько-патріотичного, культурно-естетичного виховання в сім'ї, у дошкільних, шкільних та позашкільних освітніх установах та соціумі; - утворення єдиного виховного середовища в місті, пріоритетами якого є духовно-моральні, культурні та патріотичні цінності; - діюча модель соціального партнерства на основі взаємодії мерії, органів управління і закладів освіти, сім'ї, громадськості, тощо; - запровадження конкурсу проектів

	<p>“Партнерство заради виховання” на отримання Гранту мера;</p> <ul style="list-style-type: none"> - утворення розгалуженої мережі консультативних та соціокультурних центрів на базі установ освіти для надання допомоги батькам у вихованні, зокрема у розв’язанні труднощів міжособистісних стосунків у системі “дитина – дорослий”; - утворення системи тісної взаємодії вихователів, педагогів, психологів та соціальних робітників з кожною одеською сім’єю; - підвищення активності батьків у вихованні дітей та молоді; - підвищення рівня педагогічної майстерності працівників освіти на основі впровадження сучасних методологічних і методичних технологій; - випуск (два рази на місяць) газети “Юний одесит” (робоча назва) для популяризації найкращого досвіду виховної роботи та роботи з батьками; видання збірника методичних рекомендацій батькам щодо психолого-педагогічних аспектів фізичного, морального, естетичного виховання дітей з урахуванням вікових особливостей (за результатами заходів програми).
--	---

2. Стан проблеми та обґрунтування Програми

Освіта і майбутнє – два ключові аспекти, з позицій яких треба розглядати стан освітньої галузі в цілому й у нашому місті зокрема. На жаль, життя засвідчує, що **розрив між системою освіти і умовами життя стає дедалі масштабнішим.**

В умовах погіршення соціального становища в державі, спричиненого тривалою нестабільністю та глобальною кризою, збільшується кількість дітей-сиріт, дітей під опікою і таких, що виховуються у неповних сім’ях; спостерігається відсторонення батьків від виконання своїх обов’язків; наслідком пріоритету знаннєвої парадигми в освіті стало послаблення уваги до виховання дітей у сім’ї та в навчальному закладі. Це виявляється в утраті підростаючим поколінням ціннісних орієнтирів та гідної

громадянської позиції, у поширенні агресивності, розпусті, потуранні негативним явищам і звичкам.

Тому утвердження загальнолюдських гуманістичних цінностей, моральності, здорового способу життя, збереження культурних традицій українського народу і нашого міста постає як нагальна потреба виховання юних одеситів.

Удосконалення системи духовного, морально-етичного, патріотичного правового, естетичного та екологічного виховання дітей та молоді, підвищення суспільного значення сім'ї вбачається через об'єднання зусиль навчально-виховних закладів, сім'ї, громадських організацій за сприяння муніципалітету.

Отже, для вирішення зазначених проблем найактуальнішою є необхідність створення єдиних вимог у сім'ї, дошкільних та шкільних навчально-виховних закладах міста до виховання дитини як всебічно розвиненої особистості, гідного громадянина України.

3. Мета та основні завдання Програми.

3.1. Метою Програми є створення єдиної системи всебічного виховання юних одеситів у сім'ї, навчально-виховних закладах та в культурно-дозвільних установах шляхом об'єднання професійних зусиль педагогів, досвіду сім'ї та громадськості.

3.2. Основними завданнями Програми є:

- утворення в місті соціально-благополучного виховного середовища шляхом просвітницької та консультаційної роботи педагогів з батьками, вихованцями дошкільних закладів, школярами;
- утворення координаційної та експертно-методичної рад Програми;
- складення плану спільних дій учасників Програми;

- складення плану семінарів-тренінгів за напрямками Програми для вихователів, педагогів та управлінців, організація та проведення семінарів-тренінгів фахівцями експертно-методичної ради;
- формування проектно-впроваджувальних команд з числа досвідчених вихователів, педагогів та психологів, утворення консультативних та соціокультурних центрів у кожному районі міста;
- забезпечення різнорівневого навчання активу вихователів та педагогів, учнівського самоврядування і громадськості основам самоорганізації та проектно-впроваджувальної роботи командного типу;
- моніторингові дослідження проблем виховання у сім'ї, освітніх установах, визначення ефективних шляхів їх вирішення;
- утворення розгалуженої мережі консультативних та соціокультурних центрів на базі установ освіти для надання допомоги батькам у вихованні, зокрема у розв'язанні труднощів міжособистісних стосунків у системі “дитина – дорослий”;
- організація та проведення конкурсу на отримання Гранту мера “Партнерство заради виховання”;
- утворення системи інформування громади, батьків та дитячих колективів про результати дії Програми; висвітлення у засобах масової інформації (газета “Юний одесит”, біг-борди та ін.) актуальних питань виховання та всебічного розвитку дітей та молоді, вироблення практичних рекомендації щодо їх вирішення на основі новітніх наукових досягнень;
- розробка та видання методичних літератури для батьків щодо психолого-педагогічних аспектів фізичного, морального та естетичного виховання дітей з урахуванням їх вікових особливостей.

4. План проведення заходів (додається).

5. Механізм реалізації Програми.

Для досягнення мети Програми необхідно:

- 5.1. Залучити до роботи соціокультурних центрів (що будуть створені на базі дошкільних та шкільних закладів освіти) найкращих вихователів, педагогів, психологів, соціальних робітників, юристів, представників громадських організацій, фахівців управлінь Одеської міської ради, які братимуть участь в реалізації Програми;
- 5.2. Організувати навчання батьків за розробленими проектами для поширення досвіду ефективного вирішення складних питань виховання, надання індивідуальної допомоги сім'ям, що опинилися в складних життєвих ситуаціях;
- 5.3. Налагодити співробітництво з учасниками та партнерами Програми шляхом:
 - надання інформаційної та консультативної допомоги;
 - проведення спільних заходів (“круглі столи”, участь у Форумі соціального партнерства, робота соціокультурних центрів на базі дошкільних та шкільних закладів освіти, спільні наради та ін.);
 - висвітлення перебігу виконання Програми в засобах масової інформації та на сайтах управлінь Одеської міської ради;
 - ресурсного забезпечення Програми.
- 5.4. Організаційні основи виконання Програми:
 - підготовка матеріалів Програми для обговорення та затвердження на виконкомі та сесії міської ради;
 - проведення ознайомлювального семінару для завідувачів РВО та членів координаційної та експертно-методичної рад з метою інформування про концептуальні основи Програми та її запровадження;
 - розробка та надання методичних рекомендацій керівникам освітніх установ щодо участі у Програмі;

- розробка Положення конкурсу проектів на Грант мера “Партнерство заради виховання”;
- розробка інформаційних матеріалів та презентація Програми на щорічній міській серпневій освітянській конференції;
- тематична розробка навчальних семінарів, підготовка матеріалів щодо їх методичного забезпечення за модулями. Кожний модуль включає етапи: 2-3-денний базовий семінар з визначенням технологічного завдання; консультації; підсумкова нарада. Тривалість модуля – 1,5-2 місяці, теми:
 - “Сучасні підходи до вдосконалення духовного, морально-етичного, патріотичного, правового, естетичного та екологічного виховання молоді та дітей”.
 - “Алгоритм розробки, оформлення та впровадження соціально-виховних проектів”.
 - “Технологія управління розвитком виховного середовища”.
 - “Мистецтво бути разом: дитина-родина-колектив”.
 - “Мистецтво бути батьками”.
- проведення інструктивних нарад з управлінською ланкою закладів освіти м. Одеси;
- “круглий стіл” учасників та партнерів Програми. Оголошення 2009-2010 н.р. Роком консолідації зусиль педагогів, сім’ї та громадськості щодо поліпшення всебічного виховання і навчання юних одеситів;
- формування мережі базових освітніх установ (соціокультурних центрів, 4-5 на район) і створення на їх базі необхідних умов для навчальної та проектно-впроваджувальної діяльності педагогічного активу навчальних закладів;
- моніторингові дослідження потреб сімей щодо вирішення проблем родинно-шкільного виховання;
- підготовка інформаційно-консультаційних матеріалів з питань родинно-шкільного виховання.

Основою організаційної стратегії Програми є дотримання плану реалізації її заходів.

5.5. Діяльнісною стратегією є запровадження комплексу системоутворюючих заходів:

- формування кола партнерів-учасників Програми шляхом висвітлення мети, завдань і ідей Програми під час зустрічей, бесід, нарад (їх інформаційне забезпечення – пакет документів Програми для керівників проектно-впроваджувальних груп, інформаційні флаєри для батьків, буклети для потенційних учасників); рекламні заходи (у засобах масової інформації, із застосуванням біг-бордів та ін.);
- консультаційний, організаційний і інформаційно-методичний супровід навчальної проектно-впроваджувальної роботи членів КР та ЕМР;
- видання газети “Юний одесит” (робоча назва) для висвітлення перебігу виконання Програми, а також актуальних питань виховання і всебічного розвитку дітей та молоді, надання практичних рекомендацій щодо їх вирішення;
- випуск збірника за результатами Програми;
- освітньо-навчальна робота (за модульною системою).
- освітньо-навчальні семінари, організовані КР та ЕМР для команд соціокультурних центрів Програми (проектно-впроваджувальні групи 4-х районів міста, по 4-5 у районі). Команди ресурсно-координуючих центрів проводять освітньо-навчальні семінари для проектно-впроваджувальних груп дошкільних та шкільних навчальних закладів. Результати цієї роботи узагальнюватимуться у проекти (програми, плани та ін.) роботи з родиною (додаток 1).

5.6. Кадрова стратегія реалізує принцип «командної збірної» – тимчасового авторського колективу, до складу якого входять спеціалісти:

- управління освіти та науки;
- причетних управлінь Одеської міської ради – учасників та партнерів Програми;
- “третього сектора” (автори-розробники успішно запроваджених соціальних проектів і ведучі майстер-класів з навчання соціальним технологіям, переможці Ярмарку педагогічних ідей та технологій);
- основної і додаткової освіти: БТЮ, дошкільних навчальних закладів, шкіл.

Формування командних взаємин між членами колективу КР та проектно-впроваджувальних команд відбувається шляхом попереднього індивідуального погодження змісту і структури семінарів, консультацій перед початком і за підсумками кожного модуля, а також щотижневих планових нарад під час його проведення.

6. Строки виконання Програми.

Червень 2009 р. – грудень 2014 р.

7. Фінансово-економічне та ресурсне забезпечення Програми.

Фінансово-економічне та ресурсне забезпечення Програми здійснюється в межах, передбачених міським бюджетом для причетних управлінь Одеської міської ради.

8. Організаційне забезпечення Програми.

Виконання Програми здійснює управління освіти та науки Одеської міської ради.

9. Очікувані кінцеві результати Програми.

Програма дозволить вирішити пріоритетні проблеми щодо відродження традицій духовно-морального, громадсько-патріотичного, культурно-естетичного виховання в сім'ї та соціумі, а саме:

- створити в місті сприятливе виховне середовище, пріоритетом якого є духовно-моральні, культурні та патріотичні цінності;
- реалізувати дієву модель соціального партнерства на основі взаємодії органів управління і закладів освіти, сім'ї, громадськості, мерії, тощо;
- запровадити конкурс проектів “Партнерство заради виховання” на отримання Гранту мера;
- створити розгалужену мережу консультативних та соціокультурних центрів на базі установ освіти для надання допомоги батькам у вихованні та розв'язанні труднощів міжособистісних стосунків в системі “дитина – дорослий”;
- створити систему тісної взаємодії вихователів, педагогів, психологів та соціальних робітників з кожною сім'єю м. Одеси;
- стимулювати активність батьків у вихованні дітей та молоді;
- підвищити рівень педагогічної майстерності працівників освіти на основі впровадження сучасних соціально-виховних технологій;
- випускати газету “Юний одесит” (робоча назва) для популяризації кращого виховного досвіду та досвіду роботи з батьками, для надання їм методичних рекомендацій стосовно психолого-педагогічних аспектів фізичного, морального та естетичного виховання дітей з урахуванням їх вікових особливостей;
- видати збірник кращих проектів за результатами заходів Програми.

Додаток К
Акти впровадження