

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ  
ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0132-з  
спеціальності 013 «Початкова освіта»  
освітньо-професійної програми «Початкова  
освіта»

О. В. Тригуб

Керівник: професор кафедри дошкільної та  
початкової освіти, д. пед. н.

\_\_\_\_\_ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та  
початкової освіти, к. пед. н.

\_\_\_\_\_ О. О. Андрющенко

Запоріжжя  
2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології  
**Кафедра** дошкільної та початкової освіти  
**Рівень вищої освіти** магістерський  
**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»  
**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 року

**ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

**Тригуб Олені Василівні**

- 1. Тема роботи:** «Управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи» керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.  
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 р. № 1504-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 23 листопада 2023 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** на основі аналізу літературних джерел з'ясувати сутність базових понять дослідження; визначити стан управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності у Запорізькій початковій школі «Світанок»; розкрити сутність технологічного підходу в управлінні процесом підготовки учителів до інноваційної професійної діяльності; теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити технологію управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** таблиць – 2, рисунків – 15.

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	03.02.23 р.	03.02.23 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	17.03.23 р.	17.03.23 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	14.05.23 р.	14.05.23 р.
Розділ 3	Сущенко Л. О.	01.09.23 р.	01.09.23 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	23.10.23 р.	23.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: 08.02.23 р.

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання третього розділу	вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент \_\_\_\_\_ О. В. Тригуб  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Л. О. Сущенко  
(підпис) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Ю. Є. Зубцова  
(підпис) (прізвище та ініціали)

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 81 с., 2 таблиці, 15 рисунків, 50 джерел.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка технології управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Об'єкт дослідження: управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Предмет дослідження: технологія управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Для досягнення мети та вирішення поставлених задач дослідження використовувалися такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження, який дав змогу опрацювати наукові джерела з метою розкриття змісту, структури, особливостей внутрішньошкільної методичної роботи як складової процесу управління ЗЗСО; *емпіричні* – діагностичні (інтерв'ювання, бесіда), експертне оцінювання (метод Дельфі), прогностичні, використання яких забезпечило визначення рівня ефективності управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи у Запорізькій початковій школі «Світанок».

Теоретичне значення дослідження полягає в науковому обґрунтуванні технологічного підходу в управлінні процесом підготовки учителів до інноваційної професійної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці технології управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти.

УПРАВЛІННЯ, ПІДГОТОВКА, ВЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ,  
ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНА МЕТОДИЧНА  
РОБОТА

## SUMMARY

### **Tryhub O. V. Management of Training Primary School Teachers for Innovative Activity in the Conditions of Intra-school Methodological Work**

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (50 items). The volume of the qualifying paper is 81 pages (with 65 pages of the main text). The work contains 2 tables and 15 figures.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally check the technology of management of the training of primary school teachers for innovative activity in the conditions of intra-school methodological work.

According to the purpose the following tasks are defined:

1. Find out the essence of the basic research concepts based on the analysis of literary sources.

2. Determine the state of management of the training process of primary school teachers for innovative professional activity in Zaporizhzhia primary school «Svitanok».

3. Reveal the essence of the technological approach in the process of management of training of teachers for innovative professional activity.

4. Theoretically substantiate and experimentally check the management technology for the training of primary school teachers for innovative activity in the conditions of intra-school methodological work.

The object of the study is the management of the process of professional training of primary school teachers for the innovative activity.

The subject of the study is the technology of management of the process of professional training of primary school teachers for innovative activity in the conditions of intra-school methodological work.

The first chapter «Intra-school methodological work as a component of the process of management of a secondary educational institution» reveals the key

concepts of research; represents the organization of methodological work in the secondary school institutions as an object of management; determines theoretical foundations of the management of the process of training of primary school teachers for the innovative professional activity.

The second chapter «Analysis of the state of management of the process of training of primary school teachers for the innovative activity in Zaporizhzhia primary school «Svitanok»» is devoted to the priority directions of development of the primary educational institution «Svitanok» in the modern conditions; disclosure of the course and the results of determining the effectiveness of management of the process of training of primary school teachers for the innovative activity at school.

The third chapter «Technology of management of the process of the training of primary school teachers for innovative activity in the conditions of the intra-school methodological work» characterizes the technological approach to the management of the process of training of primary school teachers for innovative activity; gives the results of the analysis of the implementation of the management of the process of training of primary school teachers for the innovative activity in the conditions of intra-school methodological work.

**Key words:** management, training, primary school teachers, innovative activity, intra-school methodological work.

## ЗМІСТ

Вступ.....	10
Розділ 1. Внутрішньошкільна методична робота як складова процесу управління закладом загальної середньої освіти.....	14
1.1. Наукові підходи до визначення поняттєво-термінологічного апарату і сутності управління закладом загальної середньої освіти.....	14
1.2. Організація методичної роботи в закладах загальної середньої освіти як об'єкт управління.....	26
1.3. Теоретичні засади управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.....	33
Розділ 2. Аналіз стану управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності у ЗПШ «Світанок».....	43
2.1. Пріоритетні напрями розвитку ЗПШ «Світанок» в сучасних умовах.....	43
2.2. Хід і результати визначення ефективності управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності у ЗПШ «Світанок».....	46
Розділ 3. Технологія управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.....	55
3.1. Технологічний підхід в управлінні процесом підготовки вчителів до інноваційної діяльності.....	55
3.2. Характеристика основних компонентів технології управління процесом підготовки вчителів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.....	64
3.3. Аналіз результатів упровадження технології управління процесом	



підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.....	69
Висновки.....	75
Список використаних джерел.....	77

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку освіта в Україні зазнає радикальних змін. Упродовж останнього десятиріччя в концептуальних підходах до її розбудови все виразніше утверджуються цінності гуманістичної педагогіки. На зміну жорсткій уніфікації закладів загальної середньої освіти та суворій регламентації їх діяльності приходять диверсифікація та автономізація. Традиційна система освіти, орієнтована на трансляцію вчителем та засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок, реформується в систему освіти, спрямовану на цілісний розвиток особистості школярів.

Перетворення уніфікованої школи на особистісно орієнтований заклад загальної середньої освіти вимагає пошуку нових підходів до формування змісту освіти, визначення її структури, а загалом – до управління закладом загальної середньої освіти на нових методологічних і теоретичних засадах. Зрозуміло, що зазначені процеси мають розпочатися з початкової освіти як однієї з вихідних ланок становлення особистості. І вони вже розпочалися.

Так, сьогодні ми маємо досить чітко окреслену законодавчу базу початкової освіти: Закон «Про загальну середню освіту», «Державний стандарт початкової освіти», Концепцію Нової української школи, «Національну доктрину розвитку освіти», в яких відображено тенденції до її гуманізації, передбачено заходи, спрямовані на забезпечення умов для збалансованого фізичного, розумового, емоційно-вольового, морального і соціального розвитку молодших школярів, накреслено орієнтир на виховання особистості, що здатна до самореалізації.

Суттєво змінилися і методологія й теорія початкової освіти України: традиційний функціональний підхід, на якому ґрунтувалася радянська педагогічна наука, поступився місцем особистісно орієнтованим технологіям

навчання та виховання.

Кардинальне реформування початкової освіти спричинило виникнення соціального попиту на вчителя, який не тільки опанував стереотипними прийомами педагогічної професії, але й виявляється спроможним до інноваційної професійної діяльності. Разом з тим, за даними теоретико-експериментальних досліджень (О. Біда, Н. Кічук, О. Комар, О. Савченко, Л. Хомич та ін.), більшість учителів початкових класів, незалежно від стажу, відчувають серйозні труднощі в упровадженні освітніх інновацій.

Отже, існує реальна суперечність: є законодавча та наукова готовність інноваційно розв'язувати проблеми сучасної початкової освіти, але процес її реформування гальмується через недостатню підготовку освітян до роботи в початковій школі, що зазнає інноваційних перетворень. Розв'язання цієї суперечності розглядається науковцями як необхідна передумова успішності розбудови сучасної системи початкової освіти в Україні на гуманістичних і демократичних засадах.

Як наслідок, традиційна система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, зміст якої визначався орієнтацією на жорстко регламентований тип професійної діяльності, перестала задовольняти потреби держави, суспільства та школи як у соціокультурному, так і в науково-змістовому й організаційному планах.

Переорієнтація системи безперервної освіти педагогів на потреби суспільства і школи у вчителів, що спроможний до створення, освоєння та впровадження в практику роботи педагогічних інновацій, актуалізувала дослідження проблеми становлення вчителя як суб'єкта освітніх нововведень. Умовно їх можна поділити на два напрями. Перший пов'язаний з етапом професійного навчання майбутніх педагогів (Н. Бібик, О. Біда, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, С. Литвиненко, І. Підласий, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Сущенко, О. Федій, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.). У межах цього напрямку виявлено організаційно-педагогічні умови й шляхи становлення

майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності під час навчання у закладах вищої освіти.

Інший напрям відображує аспект становлення вчителя як суб'єкта освітніх нововведень в умовах післядипломної педагогічної освіти (О. Варецька, О. Мариновська, В. Олійник, З. Рябова, В. Сидоренко, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін.). Науково-дослідницька робота в межах цього напрямку активно обговорюється. Зокрема, невирішеними залишаються такі важливі питання, як підготовка вчителів до упровадження в практику роботи закладів загальної середньої освіти освітніх інновацій.

Таким чином, актуальність кваліфікаційної роботи обумовлена необхідністю усунення суперечності між новим соціальним замовленням на вчителя, спроможного успішно працювати в початковій школі, що зазнає значних інноваційних перетворень, та відсутністю в системі методичної роботи комплексу заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації вчителів шляхом освоєння ними освітніх нововведень, що впроваджуються на державному рівні.

Зазначене й обумовило вибір теми нашого дослідження *«Управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи»*.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці технології управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. На основі аналізу літературних джерел з'ясувати сутність базових понять дослідження.

2. Визначити стан управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності у Запорізькій початковій школі «Світанок».

3. Розкрити сутність технологічного підходу в управлінні процесом

підготовки учителів до інноваційної професійної діяльності.

4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити технологію управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Об'єкт дослідження – управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Предмет дослідження – технологія управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Для досягнення мети та вирішення поставлених задач дослідження використовувалися такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження, який дав змогу опрацювати наукові джерела з метою розкриття змісту, структури, особливостей внутрішньошкільної методичної роботи як складової процесу управління ЗЗСО; *емпіричні* – діагностичні (інтерв'ювання, бесіда), експертне оцінювання (метод Дельфі), прогностичні, використання яких забезпечило визначення рівня ефективності управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи у Запорізькій початковій школі «Світанок».

Теоретичне значення дослідження полягає в науковому обґрунтуванні технологічного підходу в управлінні процесом підготовки учителів до інноваційної професійної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці технології управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

Результати дослідження можуть бути використані у закладах загальної середньої освіти.

# РОЗДІЛ 1

## ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНА МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Наукові підходи до визначення поняттєво-термінологічного апарату і сутності управління закладом загальної середньої освіти

Проблема ефективного управління організаціями стала об'єктом спеціальних досліджень досить давно. За результатами наукових розвідок зарубіжних (М. Альберт, Р. Дафт, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін.) і українських (В. Крижко, Л. Даниленко, О. Мармаза, В. Пікельна, Є. Хриков та ін.) учених у процесі її розв'язання можна виокремити декілька основних етапів.

Становлення менеджменту як галузі наукового знання вчені (М. Альберт, Р. Дафт, В. Крижко, М. Мескон, В. Пікельна, Ф. Хедоурі, Є. Хриков та ін.) пов'язують з ім'ям видатного вченого Ф. Тейлора (1856-1915 рр.).

Перший, класичний період розвитку менеджменту (90-ті ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.), який науковці (Л. Веретенников, П. Одинцов та ін.) визначають як етап розвитку класичного напрямку теорії управління, характеризується раціональним підходом, за умов якого організації розглядаються як чітко діючий механізм, що ефективно функціонує завдяки раціональному, науково обґрунтованому управлінню. Цей напрям органічно поєднав у собі такі широко відомі освітянському загалу теорії і концепції, як школа наукового управління (Ф. Тейлор та ін.), адміністративна школа менеджменту (А. Файоль та ін.), концепція бюрократичних організацій (М. Вебер та ін.).

Починаючи з 40-х років ХХ ст., основні положення класичного менеджменту отримали розвиток завдяки працям представників кількісної

школи (П. Блокет та ін.). Характеризуючи цей напрям наукового менеджменту, український науковець Є. Хриков, зокрема, відзначає: «Якщо зусилля Тейлора, Ганта, Гілберта були спрямовані на пошуки за допомогою наукового методу кращого рішення, то зусилля представників кількісної школи були спрямовані на пошуки найкращого, оптимального з багатьох можливих рішень. Для цього використовували математичні методи, комп'ютерну техніку, побудову абстрактних моделей реальних подій, що забезпечувало прийняття правильних управлінських рішень» [48, с. 18–19].

Сутнісною ознакою неокласичного періоду розвитку менеджменту, що бере свій початок в 30-ті роки ХХ ст., науковці (М. Альберт, Р. Дафт, В. Крижко, М. Мескон, В. Пікельна, Ф. Хедоурі, Є. Хриков та ін.) вважають його гуманістичний характер. Фактично в неокласичному менеджменті вперше теоретично обґрунтовано необхідність врахування в процесі управління соціально-психологічних факторів, а також визначено умови і шляхи психологізації процесу управління.

Загальноприйнятим серед учених (В. Крижко, В. Пікельна, Є. Хриков та ін.) є віднесення до гуманістичного менеджменту таких самостійних наукових течій, як школа людських стосунків (Д. Мейо та ін.), концепція людських ресурсів (Д. Мак-Греггор та ін.), науковий біхевіоризм (К. Арджирис, В. Врум, Д. Мак. Клеланд, А. Маслоу та ін.), двофакторна теорія (Ф. Герцберг та ін.), концепція організаційної структури (Р. Квін, Т. Парсонс, Дж. Рорбах, В. Сате, Е. Шайну та ін.).

Сучасний етап розвитку менеджменту, на думку Є. Павлютенкова, Є. Хрикова та ін., характеризується переходом до системно-синтетичних концепцій управління, що органічно поєднують надбання класичного і гуманістичного менеджменту. Серед них найбільше визнання отримали теорія стратегічного управління (Б. Карлофф), теорія систем (О. Доннел, В. Кінг, Д. Клеланд, Г. Кунц та ін.), ситуаційний менеджмент (Р. Вотермен, П. Лоуренс, Дж. Лорш, Т. Пітерс та ін.), модель адаптивного управління (Т. Давиденко,

Г. Єльнікова, Т. Шамова та ін.).

У другій половині ХХ ст. у високорозвинених країнах починає інтенсивно розвиватися освітній менеджмент. При цьому управління освітніми організаціями є самостійним напрямом в наукових дослідженнях західних учених, результати їх наукових пошуків отримують теоретичне осмислення в монографіях, наукових збірках, навчальних посібниках, а також періодичних виданнях. До останніх належать такі видання, як «Educational management and administration», «Educational administration» тощо. На думку західних учених, ефективне функціонування освітніх установ значною мірою визначається професійною компетентністю керівників, сформованістю організаційної культури в закладі освіти, наявністю команди, яка володіє прийомами і технологіями успішного прийняття управлінських рішень.

Становлення освітнього менеджменту як галузі наукового знання в Україні (В. Григораш, В. Крижко, О. Касьянова, І. Мамаєва, О. Мармаза та ін.) пов'язують з другою половиною 90-х років ХХ ст. – початком ХХІ ст. У цей період в нашій країні з'явилися наукові праці, у яких розглядаються питання державного управління освітою (Г. Атаманчук, М. Дарманський, Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Крижко, І. Мамаєва, О. Мармаза, Т. Лукіна та ін.), розкриваються теоретико-методологічні основи освітнього менеджменту (В. Григораш, Л. Даниленко, В. Драгун, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, О. Касьянова, М. Кириченко, В. Крижко, О. Любарська, В. Маслов, Н. Москаленко, Н. Островерхова, Є. Павлютенко, В. Пікельна, О. Удод, Є. Хриков, В. Шаркунова та ін.), визначаються шляхи модернізації управління освітою відповідно до цивілізаційних і національних тенденцій її розвитку (В. Бегей, Л. Даниленко, В. Луначек та ін.).

Водночас, не дивлячись на інтенсифікацію наукових досліджень у галузі освітнього менеджменту в Україні, маємо констатувати наявність суттєвих розбіжностей у трактуванні його основних категорій. Так, за даними наукових досліджень В. Кукушкіна, у сучасній західній психолого-педагогічній



літературі зафіксовано понад 350 дефініцій поняття «управління». Неоднозначність підходів науковців до визначення поняттєво-термінологічного апарату менеджменту спричинена тим, що він, з'явившись на перетинанні комплексу наук – економіки, філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики тощо, належить до інтернаукових галузей знання.

Міждисциплінарний характер менеджменту пояснюється тим, що управління як феномен об'єктивного світу, який органічно поєднує живу і неживу природу та людське суспільство, має триаспектний характер. Тому за належністю до однієї із перерахованих складових буття науковці (Ю. Краснопояс, Г. Попов, Г. Щокін та ін.) розрізняють три види управління: технічне управління (управління в неживій природі – технічних системах), біологічне управління (управління в живих організмах – біологічних системах) і соціальне управління (процеси управління в суспільстві – соціальних системах).

Виходячи із зазначеного, категорія «управління» у найбільш загальному контексті трактується в довідниковій філософській літературі як цілеспрямований вплив керівної системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку на основі дій механізмів самоуправління, ефективність та результативність якого залежить від інформаційного забезпечення управлінського процесу. При цьому управління розглядається як елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізації програм.

Нас, зважаючи на завдання дослідження, цікавить, перш за все, соціальне управління, яке в сучасному науковому менеджменті не має однозначного трактування.

У довідниковій філософській літературі воно тлумачиться як вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства і

витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності.

К. Грищенко і Н. Михайличенко визначають соціальне управління як вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складається в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень [40].

Аналогічні підходи до визначення сутності соціального управління та класифікації його видів ми зустрічаємо в працях як українських (О. Василенко, Б. Гаєвський, Г. Єльнікова, В. Новак, Г. Щокін та ін.), так і зарубіжних (М. Альберт, Ю. Васил'єв, Р. Дафт, М. Мескон, Ю. Конаржевський, Ф. Хедоурі та ін.) науковців.

Серед видів соціального управління значне місце посідає управління організаціями – соціальними утвореннями, які мають спеціально створену структуру і здійснюють діяльність, спрямовану на досягнення цілей організації. Ґрунтовний аналіз сутності та особливостей організації як соціального утворення зустрічаємо в працях М. Альберта, Р. Дафта, М. Месконі Ф. Хедоурі та ін. З точки зору цих учених, поняття «соціальне утворення» означає, що організація створена з двох або більшої кількості людей. Водночас наявність організаційної структури свідчить про розподіл в організації праці (горизонтальний і вертикальний), а підпорядкування діяльності організації цілям її функціонування має гарантувати досягнення певного результату.

Звернення до наукових праць провідних зарубіжних і українських фахівців з питань соціального менеджменту надає можливість дійти висновку про доцільність трактування поняття «управління організаціями» у двох основних контекстах: по-перше, як процесу реалізації цілей організації завдяки здійсненню управлінських функцій (функціональний підхід) і, по-друге, як спеціального виду діяльності, спрямованої на досягнення організацією заздалегідь запланованих результатів (діяльнісний підхід).

Основи функціонального (процесного) підходу до управління

організаціями закладено французьким ученим А. Файоєм. Згідно цього підходу управління розглядається як процес, що містить сукупність безперервних і взаємопов'язаних дій (управлінських функцій), які забезпечують успіх функціонування організацій.

Так, М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі розглядають управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, що необхідний для визначення і досягнення цілей організації. Р. Дафт вважає, що управління (менеджмент) – це ефективно і продуктивно досягнення цілей організації завдяки плануванню, організації, лідерства і контролю над організаційними ресурсами. В. Крижко та І. Мамаєва трактують управління як процес в єдності всіх його функцій, таких, як цілепокладання, збір інформації, прийняття рішення, організація, комунікація, контроль тощо. О. Пошетун, Л. Середяк, І. Сущенко, О. Янушевич визначають управління як процес *планування, організації, мотивації і контролю* діяльності, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [38].

Не дивлячись на деяку різницю в переліку управлінських функцій, можна виокремити і те спільне, що об'єднує наведені вище визначення поняття «управління організаціями»: а) управління розглядається як процес; б) сутність цього процесу виявляється в реалізації управлінських функцій; в) він спрямовується на досягнення цілей організації.

Узагальнюючи наведені вище точки зору стосовно визначення поняття «управління організацією», вважаємо за доцільне відзначити, що вони не взаємовиключають одна одну, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен як про складне і багатогранне явище.

Проаналізовані нами наукові джерела свідчать, що більшість авторів (І. Гришина, Д. Дзвінчук, М. Дарманський, Г. Єльнікова, О. Моїсеєв, В. Пікельна, М. Поташник та ін.) розглядають управління в освіті як *вид соціального управління*, який має певні особливості порівняно з управлінням в інших соціальних сферах. Найсуттєвішою з них, на думку І. Гришиної, є

унікальність, неповторність і одночасно складність місії освітніх установ, яка полягає у вихованні, навчанні та розвиткові молодого покоління.

Термін «управління закладом освіти» у науковий обіг було уведено в другій половині 70-х років ХХ ст. під впливом ідей теорії соціального управління. До того часу в педагогічній літературі застосовувався термін «керівництво».

На сучасному етапі розвитку освітнього менеджменту в Україні та країнах близького зарубіжжя можна виокремити два основних наукових підходи до визначення співвідношення між поняттями «управління» і «керівництво». Відповідно до першого з них (Ф. Генон, С. Дзасаров, О. Пометун, Л. Середяк, А. Свенцицький, І. Сущенко, О. Янушевич та ін.) терміни «управління» і «керівництво» розглядаються як тотожні. На думку Т. Афанасьєвої, І. Єлісеєвої, В. Лазарєва, Т. Пуденко для цього є певні підстави, оскільки «управління будь-якими соціальними організаціями ... – це, перш за все, керівництво людьми».

Водночас, ці вчені, заперечуючи коректність такого підходу, відзначають: «Але все ж таки керівництво та управління це не тотожні поняття. Керівництво – це одна з основних функцій управління. Разом з керівництвом, управління містить у собі ще три загальні функції: планування, організацію та контроль, які, у свою чергу, містять чисельні інші часткові функції (нормування, регламентування, прийняття рішень, інформування тощо)».

Як бачимо, представники цього підходу, до яких належать переважна більшість провідних фахівців у галузі освітнього менеджменту (І. Акофф, Т. Афанасьєва, В. Григораш, Л. Даниленко, М. Дарманський, Г. Єльнікова, І. Єлісеєва, О. Зайченко, Л. Карамушка, О. Касьянова, В. Лазарєв, Т. Лукіна, О. Мармаза, В. Пікельна, Т. Пуденко, Є. Хриков та ін.), розглядають керівництво як частину управлінської діяльності, яка забезпечує формування педагогічного колективу, таких відношень між його членами, що в максимальному ступені сприяють досягненню цілей функціонування і розвитку

закладу освіти (ЗО). При цьому під управлінням закладом освіти вчені, як правило, розуміють особливий вид діяльності, у якій її суб'єкти завдяки плануванню, організації, керівництву і контролю забезпечують організованість спільної діяльності педагогічного колективу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку ЗО.

Ми вважаємо за доцільне здійснювати дослідження у контексті даного підходу.

Визначаючи поняттєво-термінологічний апарат досліджуваної нами проблеми, маємо встановити і співвідношення між поняттями «управління» і «менеджмент».

У довідниковій літературі категорія «менеджмент» трактується як сукупність стратегій, філософій, принципів, методів, засобів та форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутків.

У вітчизняний науково-педагогічний обіг поняття «менеджмент в освіті» було введено під впливом зарубіжної освітянської традиції, яка активно послуговується ним, починаючи з другої половини ХХ століття. Але й досі серед дослідників відсутня однотайність у підходах до визначення його сутності, а навколо питання щодо встановлення змістової відмінності між ним та терміном «управління» і сьогодні точаться суперечки теоретиків.

Так, аналіз наукових джерел з теми дослідження дає підстави виокремити принаймні чотири підходи до визначення співвідношення понять «управління» і «менеджмент».

Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (Ф. Хміль та ін.).

Представники другого підходу вважають менеджмент різновидом управління, що здійснюється в ринкових умовах (Л. Веретенникова, В. Мельніченко, П. Одинцов та ін.).

Згідно з третім підходом (В. Кукушкін, О. Пометун, Л. Середяк,

І. Сущенко, О. Янушевич та ін.), поняття «управління» тлумачиться як вид діяльності, який забезпечує ефективне та продуктивне досягнення організацією її цілей і завдань, тоді як менеджмент розглядається як: а) теорія управління; б) сукупність принципів, методів, засобів і форм управління організацією з метою забезпечення її життєдіяльності та підвищення її ефективності [38].

Серед української педагогічної спільноти найбільше визнання отримав четвертий підхід (В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза, Є. Хриков, та ін.), у межах якого менеджмент розглядається як теорія та практика ефективного управління.

Ми вважаємо за доцільне здійснювати дослідження в контексті саме цього підходу.

Розкриття сутності управління закладом освіти виявиться неповним без аналізу структури даного процесу. Ґрунтовне дослідження зазначених аспектів здійснено як українськими (В. Григораш, Л. Даниленко, Б. Кобзар, О. Касьянова, О. Мармаза, В. Пікельна, Є. Хриков та ін.), так і зарубіжними (Ю. Васильєв, І. Гришина, Ю. Конаржевський, З. Онишків, П. Третьяков та ін.) вченими.

Узагальнення результатів наукових розвідок цих учених дає підстави для висновку, що структурними компонентами процесу управління закладу освіти (ЗО) є функції.

Поняття «функція» у загальному та освітньому менеджменті розглядається як основне. Проте єдиного підходу до його трактування ще й досі немає.

У літературі з питань загального та освітнього менеджменту функції управління розглядаються як: необхідний розподіл праці при загальній його кооперації (В. Пікельна); основні види діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів робіт, що виконує керівник, до більш загальних і поєднуються однаковою цілеспрямованістю; певний розподіл праці, спеціалізація у сфері управління; види діяльності керівника закладу освіти

(В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза).

Зважаючи на завдання нашого дослідження, будемо дотримуватись останнього з наведених визначень.

У теорії освітнього менеджменту (Ю. Васильєв, Л. Даниленко, М. Дарманський, В. Зверева, Б. Кобзар, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, Н. Островерхова, В. Пікельна, М. Поташник, В. Сімонов, П. Третьякова, П. Фролова, Є. Хриков та ін.) співіснують найрізноманітніші підходи до визначення функцій управління закладом освіти. Але аналіз їхньої номенклатури і змісту свідчить про те, що за суттю вони виявляються модифікаціями наукових підходів, які отримали визнання в загальному менеджменті [9; 37; 45; 48].

При цьому переважна більшість науковців – фахівців у галузі освітнього менеджменту (Т. Афанасьєва, І Єлісеєва, В. Лазарєв, М. Поташник, Т. Пуденко, П. Третьяков та ін.) розглядають функції управління з позицій процесуального підходу. При цьому ці вчені, не дивлячись на деякі розбіжності в позиціях щодо переліку функцій управління, одностайні в переконанні, що вони утворюють повний управлінський цикл від постановки цілей до їх досягнення і тому вичерпно характеризують технологічні аспекти діяльності менеджера освіти.

Ми поділяємо оцінку щодо переваг і недоліків зазначеного підходу до класифікації функцій управління, дану Є. Хриковим. Учений, зокрема, відзначає: «Позитивним у підході до класифікації функцій управління з позиції управлінського циклу, перш за все, є те, що вони подані авторами у певній системі, висвітлено операційну (технологічну) сторону процесу управління. Але така класифікація не дає змоги вийти за межі етапів управлінської діяльності, не розкриває основний зміст роботи керівника, пов'язаний з посадовими обов'язками» [48].

Тому, за переконаннями деяких науковців (В. Маслов, З. Онишків, Л. Даниленко, Є. Хриков та ін.), доцільним є розширення основ для класифікації функцій управління.

Так, З. Онишків запропонував здійснювати класифікацію функцій управління за ступенем спеціалізації управлінської діяльності. Учений виокремив групу загальних функцій, які властиві будь-якому суб'єкту управління закладом освіти (аналіз, планування, організацію, координування, контроль, регулювання і облік), і групу спеціальних функцій, що обумовлюються специфікою посадових обов'язків керівних педагогічних кадрів [32, с. 15–16].

Цікавим є підхід Л. Даниленко до визначення основ для класифікації функцій управління. Учена об'єднує функції управління в три групи: класичні функції (прийняття управлінського рішення, планування, організація, координування, регулювання, облік, контроль), діяльнісні функції (діагностична, фінансово-економічна, викладацька, науково-методична, науково-дослідна, господарська, аналітична) і модернізовані функції (прогнозування, консультування, менеджмент, представництво, політико-дипломатична функція) [9, с. 103–113].

Вдалу, на наш погляд, спробу визначити основи для класифікації функцій управління на засадах системного підходу здійснено Є. Хриковим [49]. Тому ми, здійснюючи дослідження, будемо ґрунтуватись на результатах наукових розвідок українського науковця. Стисло охарактеризуємо їх.

Є. Хриков, розглядаючи діяльність менеджера освіти як системне утворення, дійшов висновку, що вона має розгалужену ієрархізовану внутрішню структуру.

Структурними компонентами управлінської діяльності менеджерів освіти найбільш загального плану є загальні, соціально-психологічні, цільові та типологічні функції управління.

Кожна з цих функцій управління є складною, що має власну розгалужену структуру.

До групи загальних функцій Є. Хриков відносить аналітико-прогностичну функцію, функцію планування, організаційно-координаційну, контрольню-



оцінну і регулятивно-корекційну функції. Вони утворюють універсальний управлінський цикл, порушення якого призводить до зниження ефективності діяльності менеджера освіти

Другу групу функцій, за Є. Хриковим, складають *цільові функції*, що відображають основні напрями діяльності керівника ЗО. До них належать: управління освітнім процесом, адміністративно-розпорядницька діяльність, керівництво педагогічним колективом, робота з батьками, робота з громадськістю, викладацька діяльність, робота з учнями, фінансово-господарська діяльність, інструктивно-методична робота.

До *соціально-психологічних функцій* управління Є. Хриков відносить такі функції, як організація колективу, його згуртування і удосконалення, а також розвиток самоуправління.

Четверту групу функцій, за Є. Хриковим, складають *типологічні функції*. До них належать функції, що обумовлені завданнями, які розв'язують керівники навчальних закладів певного типу (певного режиму діяльності, певної організаційної структури тощо).

З питанням щодо визначення функцій управління органічно пов'язано питання щодо номенклатури і змісту його методів. І це зрозуміло, оскільки функції управління реалізуються за допомогою відповідних методів.

Термін «методи управління» має різноманітні визначення. Зокрема, у теорії освітнього менеджменту зустрічаються такі його трактування: методи управління – це взаємопов'язана система прийомів впливу на виробничий процес і учасників процесу управління (В. Пікельна) [36, с. 86]; методи управління закладом освіти – це упорядковані способи пізнання та перетворення керованої підсистеми, спрямовані на створення умов, необхідних для реалізації цілей закладу освіти (Є. Хриков) [48, с. 216].

Зважаючи на завдання нашої теоретико-експериментальної роботи, ми будемо дотримуватись останнього з наведених визначень.

Найбільш значущим для нас, враховуючи завдання нашого дослідження, є

підхід Є. Хрикова. Ученим за допомогою семантичного аналізу опису управлінських операцій, що використовуються менеджерами освіти для реалізації функцій управління закладом освіти, було обґрунтовано доцільність виокремлення чотирьох груп методів управління: 1) одержання управлінської інформації; 2) прийняття управлінських рішень; 3) доведення управлінських рішень до виконавців, 4) організаційно-методичного забезпечення виконання управлінських рішень [48, с. 221].

Ми погоджуємось з думкою групи українських науковців (О. Василенко, А. Єрмола, Л. Москавець, О. Суджик) щодо перспективності застосування підходу Є. Хрикова до класифікації методів управління ЗО у процесі моделювання та здійснення управлінської діяльності. Ці вчені, зокрема, відзначають, що загальною особливістю розглянутих Є. Хриковим методів управління є їхнє спрямування на забезпечення динамічного розвитку навчальних закладів шляхом запровадження нових взаємовідносин між керівними і керованими підсистемами відповідно до мети їх спільної діяльності [45, с. 29].

Таким чином, ключовим питанням теорії освітнього менеджменту є визначення умов ефективності управління закладом освіти, яке стало предметом українських досліджень (В. Григораш, О. Касьянова, Е. Луначек, О. Мармаза та ін.).

## **1.2. Організація методичної роботи в закладах загальної середньої освіти як об'єкт управління**

Традиційно внутрішньошкільну методичну роботу визначають як «сукупність заходів, що здійснюються адміністрацією школи, вчителями та вихователями з метою опанування методами та прийомами навчально-виховної роботи, творчого використання їх на уроках та в позакласній роботі, пошуку нових, найбільш ефективних і раціональних форм і методів організації,

здійснення та забезпечення освітнього процесу». Однак на сучасному етапі розвитку педагогіки внутрішньошкільна методична робота все частіше розглядається в контексті системного підходу.

Логіка аналізу внутрішньошкільної методичної роботи в контексті системного підходу змушує нас, перш за все, визначити якості, притаманні їй як системному утворенню, отже, її функції.

Учена Н. Горбунова, досліджуючи спрямованість професійних орієнтацій у педагогічній діяльності вчителя, зафіксувала функції методичної роботи, що найчастіше називаються вчителями закладів загальної середньої освіти. Серед них: контроль та аналіз навчально-виховного процесу та його результатів; збагачення знань учителя шляхом інформування про те нове, що відбувається в освіті та педагогічній науці; узагальнення передового педагогічного досвіду. На її думку, спільним у підходах окремих учителів є те, що виділені ними функції можна охарактеризувати як зовнішні: учителя контролюють, його інформують.

Здійснення нашого дослідження в контексті системного підходу обумовило доцільність при визначенні функцій внутрішньошкільної методичної роботи ґрунтуватись на наукових ідеях М. Поташника. Учений, розглядаючи досліджуваний феномен як систему, виділив три групи функцій внутрішньошкільної методичної роботи: функції по відношенню до загальнодержавної системи освіти, педагогічної науки та передового досвіду, функції по відношенню до педагогічного колективу школи і функції по відношенню до конкретного вчителя і вихователя.

На нашу думку, використання підходу М. Поташника при визначенні функцій внутрішньошкільної науково-методичної роботи надає можливість організувати її відповідно до нового соціального замовлення на освіту.

Зрозуміло, що реалізація функцій внутрішньошкільної методичної роботи виявляється можливою тільки за умов дотримання певної системи принципів – вихідних положень, що «базуються на педагогічних закономірностях, характеризують найбільш загальну стратегію вирішення певного кола

педагогічних проблем та одночасно виступають і як системоутворювальний фактор для розвитку педагогічної теорії, і як критерій безперервного вдосконалення педагогічної практики». Тому, розкриваючи сутність методичної роботи в школі, більшість науковців приділяє значну увагу питанням, пов'язаним з визначенням її принципів. Так, І. Жерносек в посібнику «Методична робота в загальноосвітній школі», зокрема зазначає: «Аналіз найкращого досвіду ефективної організації системи внутрішньошкільної методичної роботи дає змогу сформулювати низку принципів, якими слід керуватися при визначенні її структури та змісту» [13, с. 13–14].

Перелічимо принципи внутрішньошкільної методичної роботи, що розглядаються І. Жерносеком, як найважливіші.

1. Принцип комплексності, що вимагає встановлення єдності та взаємозв'язку всіх напрямів підвищення кваліфікації та майстерності педагогів.
2. Принцип всебічності.
3. Принцип цілісності, системності змісту методичної роботи.
4. Принцип максимальної цілевизначеності, що обґрунтовує необхідність постійного зв'язку змісту з комплексом цілей і завдань методичної роботи.
5. Принцип актуальності змісту методичної роботи. При виборі змісту перевагу набувають ті ідеї і проблеми, той практичний досвід, що є найактуальнішими для конкретної школи.
6. Принцип єдності науковості та доступності у змісті методичної роботи означає, з одного боку, орієнтацію на сучасний рівень наукових досягнень, а з іншого – на реальне врахування можливостей педагогічного колективу конкретної школи, його «зони найближчого розвитку».
7. Принцип практичної спрямованості.
8. Принцип вибору пріоритетів, що означає необхідність свідомого, обґрунтованого вибору ключових проблем, ідей методичної роботи, провідних науково-педагогічних концепцій, спроможних об'єднати навколо себе й

інтегрувати увесь багатоплановий зміст науково-методичної роботи [13, с. 14].

На нашу думку, наведені підходи до визначення принципів внутрішньошкільної методичної роботи вимагають певного переосмислення. Зокрема, доцільним виявляється включення до системи принципів, запропонованої І. Жерносеком, таких складових, як принципи гуманізації, демократизації, співпраці та співтворчості. Тільки за цих умов нам видається можливим успішне вирішення системою внутрішньошкільної методичної роботи завдань, що стоять перед нею на сучасному етапі її розвитку.

Поряд із визначенням функцій і принципів внутрішньошкільної методичної роботи важливим аспектом її теоретичного обґрунтування є формування *змісту*.

Зауважимо, що через надзвичайну складність зазначеної проблеми підходи вчених до її розв'язання суттєво відрізняються. На нашу думку, кожен із наведених підходів має як переваги, так і недоліки. Тому доцільність використання того чи іншого з них залежить від конкретних функцій, які виконує система внутрішньошкільної методичної роботи на певному етапі розвитку загальноосвітньої школи. «Зміст методичної роботи має бути націлений на задоволення інтересів педагогів у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці і виступати як один із засобів соціального захисту педагогічних кадрів», – підкреслює І. Жерносек, обґрунтовуючи коректність даної позиції [13, с. 4].

Аналіз компонентного складу змісту внутрішньошкільної методичної роботи свідчить про те, що в процесі її здійснення вирішується широке коло завдань. Це обумовлює необхідність застосування різноманітних форм.

У педагогічній літературі можна виділити декілька підходів до класифікації форм внутрішньошкільної методичної роботи. Так, при класифікації за показниками кількості учасників виділяють, як правило, дві або три групи форм внутрішньошкільної науково-методичної роботи – колективні та індивідуальні (Ю. Бабанський); масові, групові та індивідуальні

(І. Жерносек, С. Красюк). До колективних форм учені відносять семінари, практикуми, науково-практичні конференції, методичні об'єднання, школи передового досвіду, творчі мікрогрупи вчителів, методичні кабінети та ін. І. Жерносек та С. Красюк колективні форми в системі науково-методичної роботи поділяють на масові (педагогічні читання, науково-практичні конференції, семінари, педагогічні виставки, практикуми тощо) та групові (методичні об'єднання, школа молодого вчителя, творчі мікрогрупи вчителів, школи передового досвіду тощо) [33]. До індивідуальних форм методичної роботи згадані автори відносять самоосвіту вчителів, індивідуальні консультації, наставництво, стажування, роботу над власною творчою темою тощо. При цьому, за переконанням зазначених науковців, саме завдяки індивідуальним формам роботи реалізується індивідуальний підхід до вчителів, що дозволяє врахувати рівень їхньої компетенції, нахили та інтереси.

При класифікації форм внутрішньошкільної методичної роботи за характером її здійснення виділяють адміністративні та дидактичні форми, відносячи до адміністративних форм асоціації вчителів, науково-методичні кафедри, методичні об'єднання, методичні секції, індивідуальну професійно-педагогічну самоосвіту, а до дидактичних форм – педагогічні читання, науково-практичні конференції, проблемні семінари, проблемно-проектувальні семінари, організаційно-діяльнісні ігри, семінари-практикуми, конкурси професійної майстерності тощо.

При всій розбіжності підходів до визначення форм внутрішньошкільної науково-методичної роботи спільною для науковців є думка про необхідність використання тих з них, які відповідають цілям та завданням методичної роботи, а також індивідуальним потребам її учасників. Тому останнім часом усе частіше говорять про традиційні та нетрадиційні форми внутрішньошкільної методичної роботи. Упровадження нової виховної парадигми, переосмислення принципів управління, оновлення змісту освіти, організаційної структури закладів загальної середньої освіти зумовлює необхідність пошуку принципово

нових підходів до розбудови системи післядипломної педагогічної освіти. Стратегічним напрямом удосконалення її роботи визнається організація процесу підвищення кваліфікації освітян на таких засадах, які б дозволили учителям стати суб'єктом професійної діяльності. Унаслідок цього внутрішньошкільна методична робота все частіше здійснюється за допомогою нетрадиційних форм, під якими розуміють «відомі в номенклатурі організаційні форми, що набувають особливої актуальності через появу якісно нових соціальних завдань, а також ті форми, які вимагають нестандартної організації роботи для забезпечення оптимального вирішення накреслених завдань». При цьому в педагогіці виокремлюється дві групи активних форм – «пульсуючі» форми, що здавна відомі в педагогічній науці, але відзначаються неоднаковою частістю практичного застосування, та нестандартні форми, що раніше не застосовувались у педагогічній практиці [42].

На думку А. Єрмоли, до групи «пульсуючих» форм методичної роботи має бути віднесено: кафедри, дослідно-експериментальний майданчик, мікрогрупи, ініціативні групи тощо. До групи нестандартних форм – мозковий штурм, методичний ринг, методичний фестиваль, аукціон педагогічних ідей, «круглий стіл», «педагогічну вітальню», «тижні молодого вчителя», – ті, що виникли під впливом телебачення [12, с. 20].

Стисло схарактеризуємо ті нетрадиційні форми науково-методичної роботи, які ми використовували при здійсненні нашого дослідження.

Дискусія – ефективна форма колективного вирішення теоретичних питань. Дозволяє виявити суперечності в трактуванні різноманітних наукових положень, заохочує учасників поділитися власним життєвим досвідом, неупередженим поглядом на теоретичні канони. Дискусія буде більш ефективною, якщо при її проведенні дотримуватися жорсткого регламентування часу, виносити на перший план вузлові питання, не відволікаючи увагу на другорядні подробиці, не піддаючись емоційному впливу. Дискусію необхідно старанно готувати, а майстерність ведучого

полягає в умінні підвести учасників до бажаних висновків. Завершується дискусія підбиттям підсумків.

Методичний ринг являє собою різновид дискусії. Дає можливість виявити, насамперед, загальну професійну ерудицію його учасників. Методичний ринг може проводитися, якщо існує два протилежних погляди на питання. Заздалегідь готуються два опоненти. Кожний має групу підтримки, що допомагає своєму лідеру в разі потреби.

Методичний фестиваль – це багатопланова форма пропаганди передового педагогічного досвіду, мета якої – обмін досвідом з наступним упровадженням нових ідей і знахідок у педагогічну практику. Припускає наявність великої аудиторії. На фестивалі вчителі знайомляться із зразками кращого педагогічного досвіду, навчаються, як поводитися в нестандартних ситуаціях, як уникати загальноприйнятих стереотипів. Під час фестивалю працює виставка-панорама методичних знахідок та ідей.

Педагогічна вітальня дозволяє в невимушеній обстановці обговорити певну педагогічну проблему та сформулювати загальний підхід до її вирішення. Успіх роботи педагогічної вітальні значною мірою визначається сприятливим психологічним кліматом. Обговорення найчастіше проходить за чашкою кави або чаю. Для обговорення пропонуються питання, що мають значення для розв'язання важливих проблем освітнього процесу. Тема учасникам заздалегідь не пропонується. Майстерність педагога-ведучого виявляється в тому, що він у невимушеній обстановці викликає слухачів на відверту розмову з обговорюваного питання і підводить до певних висновків.

Творчі групи – творчі добровільні об'єднання вчителів, що створюються на період вирішення певних педагогічних проблем, підготовки та здійснення тих чи інших методичних заходів. При цьому невеликий склад творчої групи сприяє встановленню доброзичливої атмосфери, налагодженню контактів, надає змогу постійно обмінюватись думками, творчо і мобільно працювати над питаннями упровадження в практику досягнень науки та передового досвіду.



Опитування, здійснене з метою виявлення найбільш популярних форм методичної роботи, дало такі результати: найчастіше в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи зустрічаються: теоретичний семінар (100%), методичне об'єднання (100%), методичний тиждень (100%), опрацювання індивідуальної методичної теми (96%), тематична педрада (92%), творчий звіт учителя (92%). Більше ніж 70% респондентів відзначили, що в практику науково-методичної роботи школи впроваджено методичну оперативку, школу молодого вчителя, фестиваль педагогічних ідей, узагальнюючу педагогічну раду з конкретної проблеми. У виділених нами 27 формах науково-методичної роботи надто рідко використовувалися такі форми, як проблемна лабораторія (1%), творча група (5%), науково-методична рада (0,8%), робота над науково-дослідною темою (1,2%), кафедра (0%). Як свідчать результати теоретико-експериментальних досліджень, саме використання зазначених форм є необхідною умовою ефективності роботи школи в інноваційному режимі.

### **1.3. Теоретичні засади управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності**

Однією з найважливіших передумов модернізації національної системи загальної середньої освіти України на засадах гуманістичної педагогіки є трансформація підходів до професійної підготовки вчителя, спрямована на підготовку педагогів до інноваційної професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел з теми дослідження дозволив дійти висновку про об'єктивний характер педагогічних інновацій, які є віддзеркаленням основних тенденцій і закономірностей сьогоденного суспільно-політичного й економічного життя в Україні.

Освіта як спеціалізовано оформлена цілісність, основною функцією якої є

відтворення соціально значущого досвіду суспільства, функціонально пов'язана та взаємодіє з усіма сферами життєдіяльності суспільства. Тому, розглядаючи фактори, що детермінують виникнення тієї чи іншої освітньої системи, вчені наголошують на необхідності їх визначення як синтезу трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних, культурних та соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Загально визнано, що друга половина – кінець ХХ ст. – це період глобальних інноваційних процесів у всіх галузях науки, економіки та культури, суспільного та індивідуального життя. Інновації змінюють усю систему відношень людини із світом, впливають на самосвідомість особистості, її систему цінностей, ускладнюючи і без того не просте життя.

Так, не зважаючи на економічну, соціокультурну та політичну нестабільність українського суспільства та ще й в умовах війни, уже сьогодні в нашому освітньому просторі відбуваються суттєві зміни. Когнітивна система освіти, орієнтована на трансляцію вчителем та засвоєння учнями певної суми знань, умінь та навичок, реформується в систему освіти, спрямовану на розвиток особистості школярів, формування їх загальнокультурної й методологічної компетентності, досягнення ними рівня освіченості, достатнього не тільки для отримання базової, але й допрофесійної та професійної освіти.

На зміну жорсткій уніфікації загальноосвітніх шкіл та суворій регламентації їх діяльності приходить диверсифікація та автономізація. З'являються нові типи освітніх закладів – ліцеї, гімназії, коледжі, державні та приватні школи тощо. На рівні регіонів вирішуються питання розвитку освітніх закладів, стимулювання інноваційних процесів. Усе це привело до того, що система освіти почала перетворюватися на гетерогенну. Кожний заклад освіти відчуває сьогодні необхідність урахувати соціальне замовлення та знаходити засоби для його виконання. У зв'язку з цим виникає багато закладів освіти, що працюють у режимі розвитку, тобто інноваційному режимі.

Масовий перехід від школи традиційної до школи, що працює в інноваційному режимі, поставив перед педагогічною наукою України завдання щодо теоретичного осмислення та узагальнення накопиченого інноваційного педагогічного досвіду. З цієї причини в 90-ті роки ХХ ст. почала інтенсивно розвиватись нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика.

Педагогічна інноватика як наука про інноваційні процеси в освітній галузі бере свій початок з кінця 50-х років ХХ ст., коли процеси реформування й розвитку освіти стали предметом спеціального вивчення західних учених. У працях закордонних педагогів здійснено аналіз теоретичних і практичних аспектів інноваційних процесів, зокрема, виявлено специфічні особливості, притаманні окремим структурним елементам педагогічної інноваційної діяльності – її плануванню, моделюванню, апробації, розповсюдженню та менеджменту (Х. Барнет, Е. Торенс та ін.).

Поняття «інновація» є інтернауковою категорією, ключовою для таких галузей наукового знання, як культурологія і етнологія, загальна інноватика, педагогічна інноватика, інноваційний менеджмент, інноваційний освітній менеджмент. На сучасному етапі розвитку цих наук воно не має однозначного трактування. Це спричинено як різними контекстами його розгляду залежно від галузі наукового знання, так і множинністю підходів учених до визначення цього терміну в межах окремої науки.

Про співіснування різноманітних підходів до розуміння одного з основних понять нашого дослідження – категорії «інновація» – свідчить, зокрема, аналіз матеріалів, наведених нижче. Так, у культурології та етнології поняття «інновація» трактується як залучення деяких елементів однієї культури до іншої; у загальній інноватиці – як процес змін (Д. Вронські), як перехід деякої системи з одного стану в інший (А. Пригожин); у педагогічній інноватиці – як пряма калька з англійського слова «innovation», що означає нововведення, новину, новаторство (Ю. Гільбух, М. Дробноход), як процес створення якісно нового, використання відомого в інших цілях (І. Дичківська), як результат

створення і втілення нових ідей (В. Паламарчук), як комплексна діяльність, спрямована на створення, розповсюдження та впровадження новацій (Л. Подимова), в інноваційному менеджменті – як кінцевий продукт застосувань новизни з метою зміни об'єкта управління й забезпечення економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту (Л. Даниленко, Л. Карамушка), як процес використання новацій у вигляді продукції, послуг і нових технологій (К. Крутій, Н. Маковецька), як процес освоєння нового засобу (О. Лоренсов, М. Поташник, О. Хомерікі).

Множинність наукових підходів до визначення терміну «інновація» призвела до неоднозначності трактування основного поняття педагогічної інноватики – категорії «педагогічна інновація». Так, Л. Даниленко і Л. Карамушка – як нововведення у навчальному й виховному процесах; Е. Ляска – як інтенсивне впровадження вчителем змін щодо організованого та здійснюваного ним освітнього процесу з метою його поліпшення та вдосконалення, спрямованого на досягнення школярами більш високої якості знань і вихованості; В. Паламарчук – як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем О. Попова – як мислєдіяльнісну форму педагогічної діяльності, яка забезпечує впровадження нововведень в освітні процеси.

Узагальнення матеріалів дозволяє дійти висновку про доцільність виокремлення декількох контекстів трактування поняття «інновація» (і відповідно терміну «педагогічна інновація»): загальнонауковий (за умов якого інновація розглядається як нововведення), процесуальний (за умов якого інновація визначається як інноваційний процес), діяльнісний (в якому інновація розуміється як комплексна діяльність зі створення, впровадження та розповсюдження новацій); результативний (за умов якого інновація тлумачиться як результат або продукт інноваційної діяльності).

Зважаючи на завдання нашого дослідження, категорію «педагогічна інновація» ми будемо розглядати в діяльнісному контексті, ототожнюючи її з

поняттям «інноваційна педагогічна діяльність».

Водночас поняття «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення» і «інноваційна педагогічна діяльність» ми будемо розглядати як тотожні, трактуючи їх, услід за А. Лоренсовим, М. Поташником і О. Хомерікі, таким чином: «Педагогічна інновація (педагогічне нововведення, інноваційна педагогічна діяльність) являють собою комплексну діяльність, спрямовану на створення (народження, розробку), використання й розповсюдження нового (новацій) у педагогічній теорії та практиці».

Важливим для нашого дослідження є питання щодо визначення змістового співвідношення між поняттями «педагогічна інновація» і «освітня інновація».

Аналіз матеріалів дав підстави для висновку про те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки можна виокремити два дихотомічних наукових підходи до його розв'язання.

Представники першого з них (Л. Даниленко, Л. Карамушка та ін.) розглядають категорію «освітня інновація» як родове поняття по відношенню до терміну «педагогічна інновація». «Освітня інновація – це структурна одиниця інновації, яка в свою чергу включає педагогічну, науково-виробничу та соціально-економічну складові. До педагогічних інновацій належать нововведення у навчальному й виховному процесах; до науково-виробничих – у галузі розробки сучасних матеріально-технічних пристроїв для закладів і установ освіти, до соціально-економічних – нововведення у правовому та економічному забезпеченні системи освіти тощо», – відзначають українські вчені, пояснюючи свою позицію [35, с. 97].

Водночас, представники іншого підходу (К. Крутій, Н. Маковецька та ін.) вважають родовим поняття «педагогічна інновація». Доводячи коректність такої позиції, К. Крутій, зокрема відзначає: «Педагогічну інновацію ми розглядаємо як родове поняття по відношенню до категорій «освітня інновація», «науково-виробнича інновація в закладі освіти» тощо, оскільки

педагогіка як галузь наукового знання включає в себе як теорію виховання, дидактику, так і менеджмент освіти [19].

Ми будемо дотримуватись останнього з наведених підходів, трактуючи поняття «освітня інновація» таким чином: «*Освітня інновація* – це комплексна діяльність, спрямована на створення і розповсюдження освітніх новацій, а також їх впровадження в педагогічну практику».

Змістовий аналіз цього визначення дозволяє дійти висновку, що *результатом* інноваційної діяльності в освітній галузі є впровадження *освітніх новацій*.

Серед науковців – представників педагогічної інноватики, а також інноваційного освітнього менеджменту – і сьогодні тривають гострі дискусії з питань трактування категорії «*освітня новація*» та встановлення змістового співвідношення між нею та поняттям «*освітня інновація*».

Узагальнення матеріалів дозволило виокремити чотири основних наукових підходи до визначення даного співвідношення.

Представники першого з них (К. Крутій, Н. Маковецька та ін.), вважаючи поняття «інновація» і «новація» синонімічними, трактують їх як нововведення, новину, новаторство (Ю. Гільбух, М. Дробноход), як нові компоненти освітнього процесу, які, містячи в собі прогресивне начало, сприяють ефективному розв'язанню завдань виховання та освіти молодого покоління (К. Крутій, Н. Маковецька).

Представники другого підходу (О. Попова та ін.), наголошуючи на необхідності розмежування категорій «новація» і «інновація», зокрема, відзначають: «Ці поняття за словотворенням є спорідненими, але в них, на наш погляд, є суттєва різниця. Результатом упровадження освітніх новацій є локальні поліпшення якості навчально-виховного процесу, а освітні інновації приводять до кардинального реформування останнього».

Представники третього підходу (В. Паламарчук та ін.) тлумачать новацію як результат (продукт) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває

принципово нове в науці і практиці, а інновацію – як результат створення і втілення нових ідей. Як бачимо, у цьому випадку новація розглядається науковцями як частковий випадок інновації, результатом якої є створення нововведень.

Представники четвертого підходу, до яких належить переважна більшість учених, які працюють у галузі педагогічної інноватики, загального та освітнього інноваційного менеджментів (І. Дичкіська, М. Йохна, О. Лоренсов, О. Хомерікі та ін.), наголошують на доцільності розрізнення понять «новація» і «інновація» за основою «функція корисності». «Корисність, функція корисності відрізняють нововведення від відкриття і винаходу. Винахід (новація) – формулювання, висування ідеї. Нововведення (інновація) – застосування, тобто процес, у якому винахід або ідея набувають економічного змісту», підкреслюють російські вчені М. Йохна і В. Стадних, обґрунтовуючи коректність даної позиції.

Зважаючи на завдання нашого дослідження, ми будемо здійснювати його в контексті останнього із зазначених підходів і услід за О. Лоренсовим, М. Поташником і О. Хомерікі розмежовувати поняття «новація» і «інновація» таким чином: новація – це *новий засіб (новий метод, нова методика, нова технологія, нова програма тощо)*, а інновація – це процес освоєння цього засобу.

Змістовий аналіз даного визначення уможливив висновок про доцільність віднесення до поняттєво-термінологічного апарату нашого дослідження категорію «нове».

У педагогіці нове трактується як прогресивні ідеї, підходи, методи та технології, які, використовуючись уперше, дозволяють ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти. Отже, поряд з ознакою новизни (яка розглядається як визначальна в загальнонауковому підході до трактування категорії «нове») суттєвими в педагогічній науці вважаються суспільна значущість новації та її прогресивний характер. При цьому в інноваційному

освітньому менеджменті виокремлюються три змістові контексти новизни. Це поняття трактується як: а) один з основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; б) основний результат творчого процесу; в) властивість і самостійна цінність нововведення. Через конкретно-історичний, відносний характер новизна в педагогічній практиці має 4 рівні вияву: 1 рівень – абсолютна новизна (відсутність аналогів і прототипів); 2 рівень – відносна новизна (часткова новизна – оновлення одного з елементів педагогічної системи; умовна новизна – незвичне поєднання певних відомих елементів педагогічних систем; місцева новизна – використання певних компонентів педагогічної системи в нових умовах); 3 рівень – суб'єктивна новизна (новація має новизну лише для даного суб'єкта); 4 рівень – псевдоновизна (прагнення зробити не стільки краще, скільки інакше) [10, с. 24–25].

В інноваційному освітньому менеджменті та педагогічній інноватиці визнання отримав дещо інший підхід до визначення класифікаційних основ системної класифікації інновацій. Науковці (І. Дичківська та ін.) обґрунтували доцільність об'єднання освітніх нововведень у 8 груп:

1. Залежно від сфери застосування (інновації у змісті освіти; в технологіях навчання та виховання; в організації педагогічного процесу; в управлінні освітою; в освітній екології тощо).

2. Залежно від масштабу перетворень (часткові, модульні і системні нововведення).

3. Залежно від інноваційного потенціалу (модифікаційні, комбінаторні і радикальні нововведення).

4. Залежно від позиції щодо свого попередника (заміщуючі, скасовуючі відкриваючі нововведення і ретровведення).

5. Залежно від місця появи (нововведення в педагогічній науці та інновації в педагогічній практиці).

6. Залежно від часу появи (історичні та сучасні нововведення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування



(очікувані / планові та неочікувані / незаплановані нововведення).

8. Залежно від галузі педагогічного знання (виховні, дидактичні та історико-педагогічні нововведення) [10, с. 33–36].

Освітні інновації реалізуються під час здійснення інноваційного освітнього процесу. Аналіз наукових джерел з теми дослідження уможливив висновок про те, що як у педагогічній інноватиці, так і в інноваційному освітньому поняття «освітня інновація», і «інноваційний освітній процес» переважною більшістю науковців розглядаються як тотожні.

Так, Л. Даниленко і Л. Карамушка розглядають освітню інновацію як процес внесення якісно нових елементів у освіту, а К. Крутій і Н. Маковецька – як процес впровадження освітньої новації в практику роботи освітніх установ.

Водночас деякі вчені (І. Дичківська, М. Йохна, В. Стадник та ін.) дотримуються іншої точки зору. Вони вважають, інноваційний процес більш широким поняттям, ніж інноваційна діяльність (інновація), так як він може розглядатись у декількох контекстах:

- у процесуальному: а) як процес перетворення наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби; послідовний ланцюг дій, що охоплює всі стадії створення новинки і впровадження у практику (М. Йохна, В. Стадник та ін.); б) як процес фінансування та інвестування розробки, впровадження та розповсюдження інноваційної продукції чи інноваційного продукту (К. Крутій, Н. Маковецька, В. Стадник та ін.);

- у діяльнісному як паралельно-послідовна діяльність щодо розробки, впровадження та розповсюдження інновації;

- у структурно-функціональному як сукупність взаємопов'язаних етапів життєвого циклу інновації від виникнення ідеї до її розробки та впровадження.

На нашу думку, доцільним виявляється дотримуватись останнього з наведених підходів, оскільки він дозволяє досліджувати інноваційний процес на системному рівні, аналізуючи його діяльнісні, структурно-функціональні та

процесуальні характеристики. Узагальнення сказаного вище дозволяє дійти висновку про те, що питання визначення теоретичних основ підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності розглянуті в наукових джерелах досить ґрунтовно.

## РОЗДІЛ 2

### АНАЛІЗ СТАНУ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗПШ «СВІТАНОК»

#### **2.1. Пріоритетні напрями розвитку ЗПШ «Світанок» в сучасних умовах**

Історія закладу освіти починається з 1982 року, коли в Шевченківському районі м. Запоріжжя було побудовано новий заклад дошкільної освіти. ЗПШ «Світанок» розташовано у типовому приміщенні дитячого садку. Проектна потужність 220 місць (12 груп). В закладі функціонують 5 груп дошкільників та 8 початкових класів. З метою реалізації освітніх програм школи I ступеня, створення належних умов функціонування школи, було зроблено перебудову 7 груп для навчальних кабінетів (на 8 класів), їдальні, спортивної зали, кабінетів англійської мови, інформатики, двох спалень для першокласників, кімната відпочинку.

На 01.01.2021 р. в закладі навчаються та виховуються 297 дітей. Із них вихованців дошкільного підрозділу – 109, учнів школи I ступеня – 188.

Заклад працює за п'ятиденним робочим тижнем, в режимі повного дня: групи дошкільного підрозділу з 6.30 до 18.30, школа – з 8.00 до 18.25 (за рахунок роботи груп продовженого дня).

Мова навчання: українська. Кількість класів по паралелях: 1-х – 2, 2-х – 2, 3-х – 2, 4-х – 2. Кількість педагогів складає 32.

Для забезпечення безперервності та наступності освітнього процесу в створеному ЗО було необхідно будувати систему управління закладом загальної середньої освіти із складною організаційною структурою, створювати відповідну систему науково-методичної та виховної роботи. Для вирішення цих питань керівництво ЗПШ «Світанок» звернулося до надбань сучасної науки та

практики. На кожному етапі розвитку загальноосвітнього закладу освіти «нового типу» для консультування запрошувалися наукові керівники – досвідчені управлінці, дидакти, психологи.

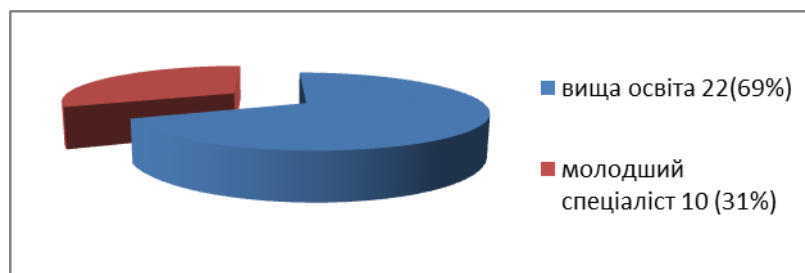
Відповідно до науково-методичної теми ЗПШ «Світанок» «Управління освітнім процесом на основі людиноцентричного, компетентнісного підходів та освітнього моніторингу» спрямовувалася методична робота вчителів (за власними темами), а також колективні форми методичної роботи для вчителів Шевченківського району м. Запоріжжя. Педагогічний колектив брав участь у виставках-ярмарках педагогічних ідей; конкурсах на кращий інноваційний проєкт, засіданнях творчих груп району, міста тощо.

Сьогодні ЗПШ «Світанок» продовжує розвиток завдяки органічному поєднанню науки з практикою. Так, дошкільний підрозділ виховує дітей віком від 2 до 6 років, зміцнює їхнє здоров'я, надає початкові навички письма, рахунку, читання, розвиває гарну пам'ять, уявлення, вправність рук, формує вольові якості, організованість, формує систему уявлень про світ. На дошкільному ступені ЗО упроваджуються методики навчання для дітей 4–5 років з базових дисциплін та іноземної мови. Проводиться діагностика рівня загального розвитку дітей та готовності до школи.

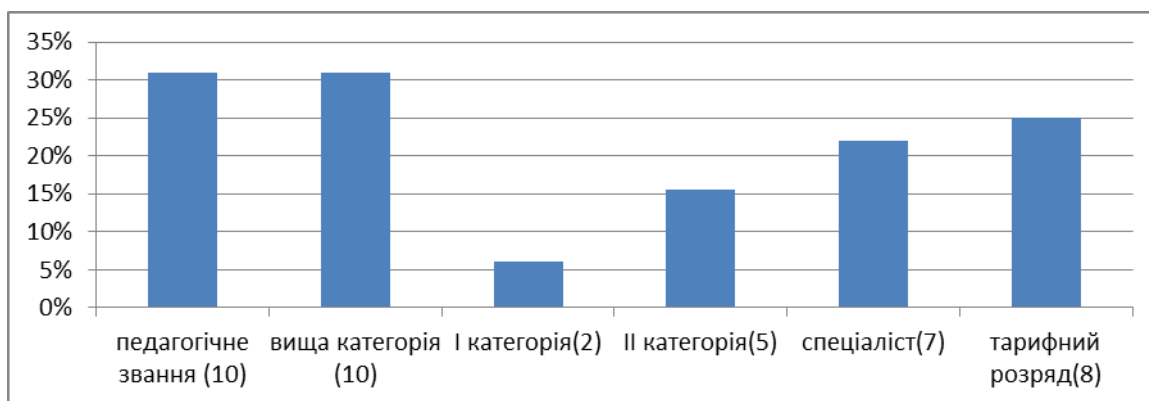
Особливі комфортні умови надають можливість зберегти душевне здоров'я та емоційну рівноваженість дітей, розвивати інтелектуальні здібності, формувати навички повсякденного життя, навчати вільному, швидкому читанню, грамотному письму та мовленню, гарному рахунку.

Для забезпечення безперервності освітнього процесу на перехідних вікових етапах (дитячий садок – початкова школа) узгоджуються навчальні програми, форми та методи навчання. Працівники ЗПШ «Світанок» дбають про гармонійне виховання та розвиток дітей. Для цього залучають їх до активної позакласної діяльності в гуртках та студіях.

Наявність освіти та професійний рівень педагогічного колективу ЗПШ «Світанок» представлено на рис. 2.1. та 2.2.



**Рисунок 2.1. Рівні освіти педагогів ЗПШ «Світанок»**



**Рисунок 2.2. Професійний рівень педагогічного колективу ЗПШ «Світанок»**

Система методичної роботи будується через роботу методичних об'єднань, яка спрямована на підвищення педагогічної майстерності, оволодіння ефективними засобами всіх елементів процесу навчання та створення нових технологій навчання.

За концепцією закладу створюється модель педагога, яка забезпечує умови отримання освіти кожній дитині на максимально можливому та якісному рівні у відповідності з індивідуальними можливостями та вимогами особистості:

- наявність високого рівня загальної комунікативної культури;
- здатність до опанування досягнень теорії і практики предметної галузі;
- прагнення до розвитку особистісних креативних якостей, що дають можливість отримання інноваційних педагогічних результатів;
- справедливе та об'єктивне оцінювання результатів навчання

здобувачів освіти;

- наявність методологічної культури, вмінь і навичок, концептуального мислення, моделювання педагогічного процесу і прогнозування моделі результатів власної діяльності;

- партнерство у розвитку, навчанні та вихованні дітей, а також професійної взаємодії;

- дотримання академічної доброчесності під час навчання, викладання та впровадження наукової (творчої) діяльності.

## **2.2. Хід і результати визначення ефективності управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності у ЗПШ «Світанок»**

Визначення ефективності управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності у ЗПШ «Світанок» здійснювалось нами на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

На першому – *констатувальному* етапі експерименту розв'язанню підлягали такі завдання: діагностика вихідного рівня ефективності управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Метою *формульованого* етапу дослідно-експериментальної роботи в експериментальній вибірці було визнано апробацію технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи.

На *контрольному* етапі дослідно-експериментальної роботи розв'язанню підлягало завдання визначення динаміки показників ефективності управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в експериментальній і контрольній вибірках.

Під час визначення ефективності управління процесом підготовки

учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності ми спиралися на основні положення теорії освітнього моніторингу.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики моніторинг освіти як засіб вивчення освітніх систем є не тільки різновидом прикладної освітньої діяльності, але й об'єктом ґрунтовних теоретичних досліджень.

На підготовчому етапі моніторингу нами було заплановано розв'язання таких завдань:

1. Визначення об'єкта, мети і завдань моніторингу.
2. Розробка інструментарію моніторингу.
3. Складання плану моніторингового дослідження.

*Об'єктом* моніторингу нами було обрано ефективність управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності в умовах методичної роботи.

Метою моніторингу нами було визначено інформаційно-аналітичне забезпечення процесу вимірювання та підвищення ефективності управління підготовкою вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.

Завданнями моніторингу ефективності нами обрано:

1. Діагностування стану готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.
2. Створення інформаційно-аналітичної бази даних з питань готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.
3. Визначення факторів, які негативно впливають на ефективність підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.
4. Прийняття рішення щодо розробки та впровадження системи заходів, спрямованих на підвищення ефективності підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.

Розробка інструментарію моніторингу ефективності управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності

здійснювалася нами на засадах педагогічної кваліметрії, оскільки її використання дає змогу виміряти ефективність діяльності закладу освіти (у тому числі й інноваційної) у будь-який момент часу, визначити ступінь відхилення стану його педагогічної системи від запланованих результатів і попередити виникнення проблем або подолати недоліки.

Педагогічна кваліметрія є галуззю наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розробки та використання комплексно-системних кількісних механізмів оцінок якості освітніх процесів і явищ. Основним завданням кваліметрії є комплексна оцінка якісних характеристик об'єкта дослідження за допомогою сукупності кількісних показників із застосуванням відповідної математичної моделі.

Визначивши параметри, фактори, критерії та їх вагомості, отримаємо факторно-критеріальну модель оцінювання стану об'єкта вивчення. При цьому комплексне кількісне оцінювання якості об'єкта моніторингу характеризується арифметичною залежністю, яка відображена у формулі:

$$K_d = V_1 K_1 + V_2 K_2 + \dots + V_n K_n, (1.1),$$

де  $K_d$  – комплексна оцінка;  $V_1, V_2, \dots, V_n$  – вагомості складових;

$K_1, K_2, \dots, K_n$  – оцінка стану розвитку складових.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії моніторингу, нами було розроблено факторно-критеріальну модель оцінки готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності (табл. 2.1).

Подамо характеристику результатів вимірювання в експериментальній і контрольній вибірках, які були сформовані таким чином: до експериментальної вибірки увійшли вчителі початкових класів, які були залучені до проведення дослідно-експериментальної роботи, а до контрольної вибірки – учителі, що працюють за традиційною моделлю початкової освіти.



Таблиця 2.1

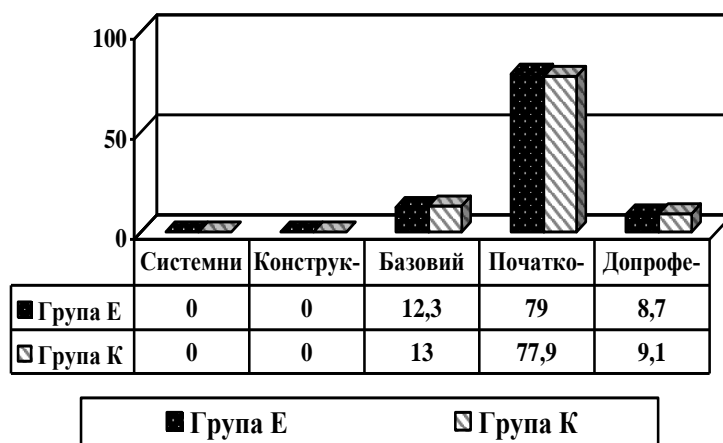
**Факторно-критеріальна модель оцінки готовності вчителів  
початкових класів до інноваційної професійної діяльності**

Параметри	Фактори	Коефіцієнт вагомості	Критерії	Коефіцієнт вагомості
Загальна готовність	Мотиваційна готовність	0,3	Позитивне ставлення до інноваційної професійної діяльності	0,2
			Стійке бажання опанувати теорією та практикою інноваційної діяльності	0,3
			Спрямованість особисті на постійне вдосконалення професійної діяльності	0,5
	Інформаційна готовність	0,25	Знання основ педагогічної неології	0,33
			Знання основ педагогічної дифузії	0,33
			Знання основ педагогічної праксеології	0,33
	Процесуально-діяльнісна готовність	0,25	Здатність до створення освітніх новацій	0,33
			Здатність до впровадження освітніх новацій	0,33
			Здатність до розповсюдження освітніх новацій	0,33
	Здатність до рефлексії	0,2	Здатність до самоаналізу та самооцінки готовності до інноваційної професійної діяльності	0,5
Здатність до використання результатів самоаналізу та самооцінки в процесі вдосконалення власної інноваційної професійної діяльності			0,5	

1. Вимірювання рівня мотиваційної готовності учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності

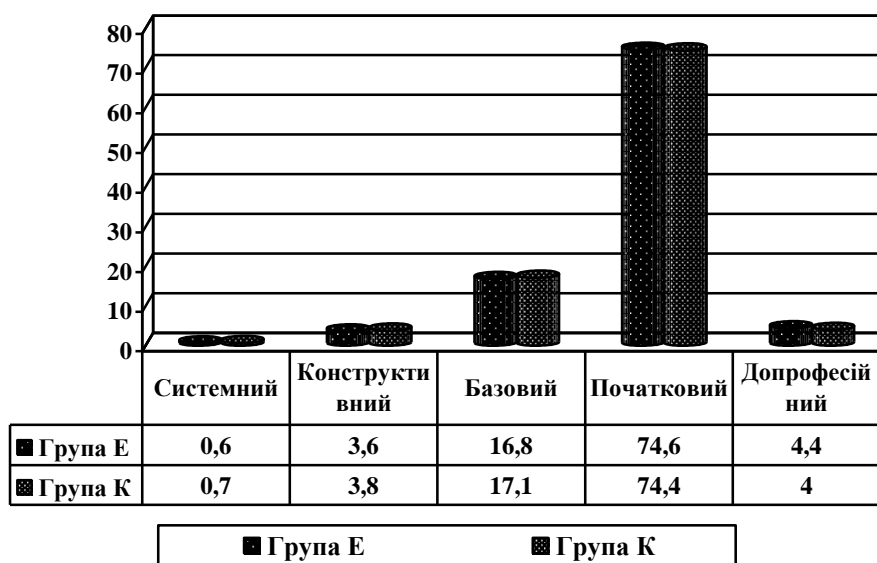
Доцільним виявляється визначення рівня мотиваційної готовності учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності в за трьома параметрами: 1 параметр – ставлення до інноваційної професійної діяльності; 2 параметр – сформованість дієвих мотивів здійснення інноваційної професійної діяльності; 3 параметр – сформованість внутрішніх мотивів здійснення інноваційної професійної діяльності.

Ставлення учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності вивчалось за допомогою анкетування. Його результати наведено на рис. 2.3.



**Рисунок 2.3. Розподіл учителів початкових класів за рівнями ставлення до інноваційної професійної діяльності (знаннєві мотиви)**

За допомогою факторно-критеріальної моделі було обчислено показники мотиваційної готовності учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності як єдності трьох взаємопов'язаних компонентів – знаннєвих, дієвих і внутрішніх мотивів (рис. 2.4).



**Рисунок 2.4. Розподіл учителів початкових класів за рівнями мотиваційної готовності до інноваційної професійної діяльності**

Аналіз експериментальних даних, наведених на рис. 2.3-2.4, дозволив зробити висновок про недостатній рівень мотиваційної готовності учителів початкових класів до інноваційної діяльності.

2. Вимірювання в учителів початкових класів рівня сформованості знань теоретико-методологічних основ інноваційної професійної діяльності

Під час визначення рівня сформованості в учителів початкових класів знань теоретико-методологічних основ інноваційної професійної діяльності нами з'ясувався рівень опанування ними системою знань з таких питань: поняттєво-термінологічний апарат педагогічної інноватики, педагогічної дифузіології, педагогічної праксеології, та педагогічної неології, закономірності та принципи інноваційної професійної діяльності, структура педагогічних інновацій, етапи інноваційного процесу, освітні інновації в системі початкового навчання тощо. Рівень теоретико-методологічної готовності учителів початкових класів досліджувався за допомогою опитувальника «Теоретико-методологічні основи інноваційної професійної діяльності». Результати вимірювання наведено на рис. 2.5.



**Рисунок 2.5. Розподіл учителів початкових класів за рівнями сформованості знань теоретико-методологічних основ інноваційної діяльності**

Аналіз експериментальних даних уможливив висновок про те, що переважна більшість учителів початкових класів мають допрофесійний рівень сформованості знань теоретико-методологічних основ інноваційної професійної діяльності.

### 3. Вимірювання в учителів початкових класів рівня процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної професійної діяльності

Рівень сформованості в учителів початкових класів процесуально-діяльнісної готовності до реалізації освітніх нововведень досліджувався нами за допомогою спостереження в урочний і позаурочний час. Отримані експериментальні дані наведено на рис. 2.6.



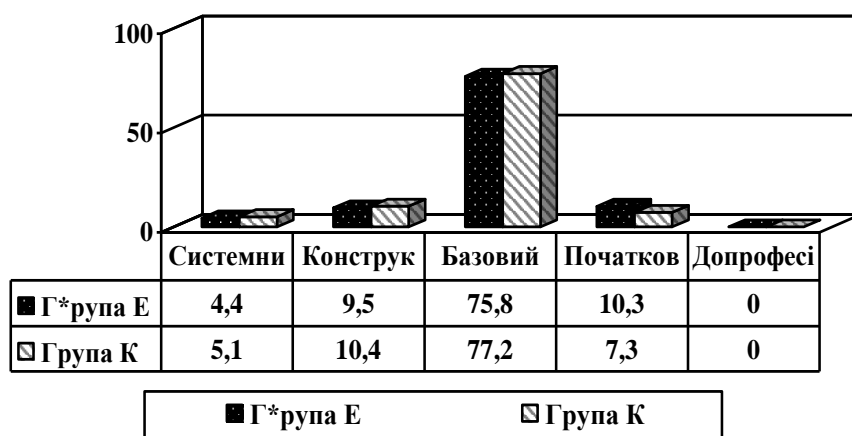
**Рисунок 2.6. Розподіл учителів початкових класів за рівнями процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної діяльності**

Як бачимо, всі вчителі початкових класів мають допрофесійний рівень сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності

### 4. Вимірювання рівня сформованості в учителів початкових класів здатності до рефлексії

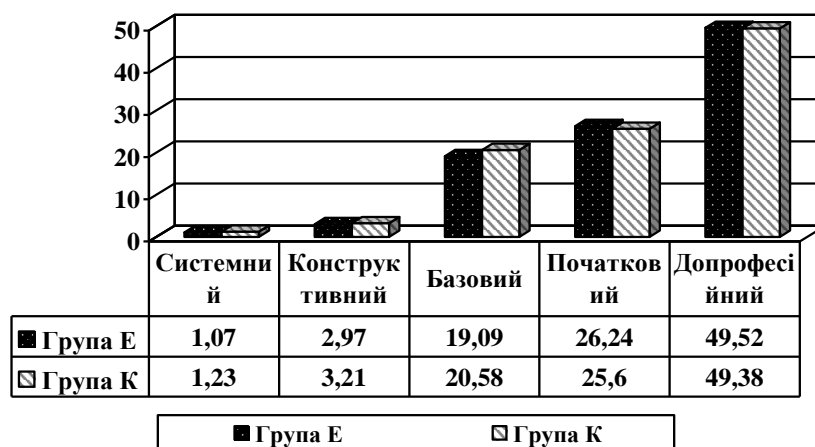
У процесі визначення в учителів початкових класів здатності до рефлексії було використано анкету «Самооцінка рівня готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності». З метою виявлення ступеня адекватності самооцінки учителів початкових класів реальному рівню їх підготовленості до

інноваційної професійної діяльності нами було здійснено порівняння результатів, наведених на рис. 2.3-2.6 з даними, отриманими в результаті анкетування. Отримані дані відображені на рис. 2.7. Різниця між самооцінкою та реальним рівнем готовності інноваційної професійної діяльності виявилась як у контрольних, так і в експериментальних групах досить значною: її коливання спостерігалось не тільки в межах одного рівня, але й у межах декількох рівнів. При цьому як у контрольних, так і в експериментальних групах виявлено тенденцію до завищення самооцінки, що свідчить про недостатній рівень усвідомлення вчителями всієї складності здійснення інноваційної професійної діяльності. Зазначене дозволяє дійти висновку про доцільність організації заходів, спрямованих на розвиток у майбутніх учителів початкових класів здатності до рефлексії.



**Рисунок 2.7. Розподіл учителів за рівнями здатності до самооцінки**

На основі факторно-критеріальної моделі нами було визначено показники загальної готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності (рис. 2.8).



**Рисунок 2.8. Розподіл учителів початкових класів за рівнями загальної готовності до інноваційної професійної діяльності**

Отже, аналіз даних уможливив висновок про доцільність включення до системи методичної роботи спеціальних заходів, спрямованих на формування готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.

## РОЗДІЛ 3

### ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

#### 3.1. Технологічний підхід в управлінні процесом підготовки учителів до інноваційної діяльності

Характерною ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх здійснення на засадах технологічного підходу. Його сутність виявляється в тому, що процес інноваційного розвитку закладу освіти розглядається як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками.

Поняття «технологія» що має два основних контексти розгляду – науковий і емпіричний, – у довідкових джерелах трактується як: а) система запропонованих наукою алгоритмів, способів і засобів, застосування яких дозволяє досягти заздалегідь запланованих результатів діяльності, гарантує одержання продукції заданої кількості і якості; б) опис способів виробництва; в) знання про методи здійснення виробничих процесів; г) сукупність виробничих операцій, що здійснюються певним чином і в певній послідовності.

Термін «педагогічна технологія» вперше було застосовано англійцем Д. Саллі вже в 1886 р. (за результатами досліджень І. Дичківської) [10, с. 59]. Проте і сьогодні серед науковців триває гостра дискусія щодо коректності його використання. Характеризуючи стан справ, М. Поленова, зокрема, зауважує: «Супротивники технологізації вважають, що вона означає «вихолощування» педагогічної творчості, призводить до формалізму, знеособлюванню, моральному спустошенню навчально-виховного процесу. Прихильники

технологічного підходу також приводять вагомі аргументи на свою користь. Імовірно, істина, як завжди, лежить десь посередині». На думку російської вченої, доцільним є обмеження застосування поняття «педагогічна технологія» лише сферою дидактики, оскільки діагностично сформулювати мету можна лише в навчанні. У зв'язку з цим, вважає М. Поленова, доречним виявляється вести мову лише про «елементи технологізації виховання», використання яких сприяє підвищенню ефективності виховного процесу [9, с. 14–15].

Проте, не дивлячись на значну кількість супротивників технологізації освітнього процесу, поняття «педагогічна технологія» на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики в Україні є одним з найбільш уживаних національною освітянською спільнотою термінів.

Так, сьогодні в нашій країні видана значна кількість праць, присвячених питанням реалізації технологічного підходу в освіті, дослідженню його генетичних аспектів, обґрунтуванню наукових підходів до класифікації педагогічних технологій, визначенню поняттєво-термінологічного апарату і сутності педагогічної технології як нової галузі педагогічного знання тощо (Т. Гришина, І. Дичківська, В. Євдокимов, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Смолюк та ін.).

Водночас, аналіз наукових джерел з теми дослідження уможливив висновок про те, що питання щодо технологічного забезпечення процесу інноваційного розвитку закладу освіти знаходяться на самому початку свого розв'язання. Зокрема, технології інноваційного розвитку ЗО, виявляючись частковим випадком технологій управління його педагогічною системою, в інноваційному освітньому менеджменті майже не висвітлені.

Серед наукових джерел, у яких розглядаються певні аспекти реалізації технологічного підходу в управлінні закладом освіти взагалі, відзначимо праці Л. Даниленко, А. Єрмоли, Ю. Конаржевського, В. Луначека, В. Пікельної та ін. Цими вченими розглянуті питання щодо обґрунтування компонентів технології освітнього менеджменту в контексті теорії оптимізації педагогічного процесу



визначення сутності та етапів конструювання технологій управління ЗО, використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінні ЗО, розкриття специфіки процесів розробки і реалізації окремих технологій управління ЗО тощо

У працях згаданих вище вчених наголошується на тому, що технологізація управління закладом освіти являє собою об'єктивний процес, який тільки починає набирати оберти. Недостатньо розробленими виявляються поняттєво-термінологічний апарат технології освітнього менеджменту, питання щодо теоретичного обґрунтування та проектування технологій управління окремими підсистемами ЗО та інтегрованих технологій управління ЗО у цілому, проблема використання ІКТ в професійній діяльності керівників освітніх закладів тощо. Це, на думку переважної більшості учених – фахівців у галузі освітнього менеджменту суттєво затримує розвиток управління системою освіти взагалі та управління закладами освіти, зокрема.

При цьому як українські, так і зарубіжні науковці наголошують на необхідності широкого застосування технологічного підходу і в інноваційному менеджменті, оскільки «застосування менеджерами технологій управління закладом освіти є одним з найефективніших засобів переведення його педагогічної системи у якісно новий стан» [22, с. 29].

Так, у поодиноких працях учених (І. Дичківська, К. Крутій, Н. Маковецька та ін.) розглянуті лише окремі аспекти реалізації технологічного підходу у здійсненні інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти. При цьому поза увагою науковців поки що залишаються питання визначення поняттєво-термінологічного апарату проблеми технологічного підходу в інноваційному розвитку ЗДО, виявлення структурних компонентів технології, що обговорюється, її концептуальних основ.

Охарактеризуємо результати наукових пошуків згаданих вище вчених у галузі педагогічної технології, на які ми спиралися, здійснюючи дослідження.

На основі вивчення наукових джерел з питань технологізації освіти, у

процесі становлення і функціонування педагогічних технологій нами було визначено певні тенденції. До них ми віднесли: трансформацію змісту поняття «педагогічна технологія»; розширення контекстів розгляду поняття «педагогічна технологія»; переосмислення основних положень педагогічної технології з позицій системного підходу.

Стисло охарактеризуємо їх.

Тенденція 1. Розширення предметної галузі педагогічної технології

На сучасному етапі розвитку до предметного кола педагогічної технології вчені (І. Дичківська, В. Євдокимов, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Смолюк та ін.) включають дві відносно незалежні групи питань: застосування аудіовізуальних засобів і інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні; оптимізацію навчально-виховного процесу завдяки використанню інтернаукових підходів до його організації.

Водночас, на думку згаданих вище науковців, перспективним напрямом розвитку педагогічної технології є інтеграція її предметних галузей на основі системного підходу.

Тенденція 2. Розширення контекстів розгляду поняття «педагогічна технологія»

Особливості становлення і трансформації змісту поняття «педагогічна технологія» спричинили необхідність її розгляду в трьох контекстах: процесуально-дієвому, процесуально-описовому і наукознавчому.

У процесуально-дієвому контексті вона розуміється як реальний навчально-виховний процес, побудований за певною технологією з метою досягнення заздалегідь запланованих цілей. Такий підхід до трактування педагогічної технології ми зустрічаємо в працях О. Кияшко, М. Кларіна, К. Крутій, Н. Маковецької, М. Мисливець, Т. Сальникової та ін. (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Визначення поняття «педагогічна технологія»  
у процесуально-дієвому контексті**

<b>Формулювання визначення</b>	<b>Автори</b>
Педагогічна технологія – це:	
система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей [15]	О. Кияшко
набір операцій щодо конструювання, формування та контролю знань, умінь і навичок дітей, а також стосунків між ними і педагогами відповідно до висунутої мети [19].	К. Крутій, Н. Маковецька
така побудова діяльності педагога, у якій всі дії, що входять до неї, подані в певній послідовності й цілісності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату і має прогнозований характер [25]	Т. Сальникова

Спільним для всіх визначень, наведених у табл. 3.1, є розуміння педагогічної технології як такої організації освітнього процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

В освітній практиці педагогічна технологія функціонує на трьох рівнях: загальнопедагогічному (технологія цілісного освітнього процесу в регіоні, закладі освіти, на певному освітньому рівні тощо), предметному (технологія вивчення певного навчального предмета), локальному або модульному (технологія розв’язання окремих дидактичних і виховних завдань).

У зв’язку з цим, на думку І. Дичківської, М. Мисливця О. Пехоти та ін. правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «технологія освіти», «технологія в освіті», «педагогічна технологія», «технологія навчання» «технологія виховання» тощо.

Заслуговує на увагу і підхід І. Дичківської та О. Пехоти. За переконаннями українських учених, *освітні технології* відображують стратегію розвитку освітнього простору (національного, державного, регіонального або муніципального); *педагогічні* – тактику їх реалізації в навчально-виховному процесі за наявності певних умов; технологія навчання (виховання, управління)

моделює цілі, зміст, методи, форми і засоби відповідного процесу – дидактичного, виховного або управлінського. При цьому діяльність педагогів-новаторів І. Дичківська та О. Пехота відносять до класу персоніфікованих технологій (персонал-технологій), зауважуючи, що їх важко, а інколи і неможливо, тиражувати [10, с. 68; 34, с. 23–24].

Ми будемо дотримуватись дещо іншого підходу до виявлення термінологічних відмінностей між поняттями, які обговорюються, і розмежовувати їх на підставі того, які саме процеси та явища педагогічної дійсності є предметом обговорення – освітні, виховні, дидактичні, чи управлінські. При цьому, педагогічну технологію ми вважаємо доцільним відносити до технологій загальнопедагогічного рівня, освітню, виховну, дидактичну і управлінську – до технологій модульного рівня, а технологію викладання певного навчального предмету – до технологій предметного рівня.

Сьогодні в українському освітньому просторі успішно впроваджується в освітній процес ЗЗСО досить значна кількість педагогічних технологій, що відрізняються за концептуальною основою, рівнем застосування, орієнтацією на особистісні структури учнів, характером змісту, типом організації управління пізнавальною діяльністю тощо. Це обумовлює необхідність їхньої класифікації.

У процесуально-описовому контексті педагогічна технологія розглядається як модель (алгоритм, конструкція, стратегія тощо) освітнього процесу, що розроблена відповідно до основних положень технологічного підходу.

Вихідними положеннями процесу моделювання педагогічної технології, за В. Беспальком, є: визнання мети системоутворювальним компонентом технології, чітка орієнтація всіх інших її складових на досягнення цілей, передбачення оцінки поточних і підсумкових результатів, здійснення у разі необхідності комплексу коригувальних заходів.

Тому моделювання педагогічної технології містить низку

взаємопов'язаних етапів:

1. Визначення концептуальної мети технології та її конкретизацію у вигляді «дерева діагностично сформульованих цілей».

2. Розробку конкретного педагогічного задуму на основі ціннісних орієнтацій, цільових настанов автора або колективу, спрямованого на досягнення конкретних очікуваних результатів.

3. Конструювання технологічного ланцюжка педагогічних дій відповідно до поставленої мети і розробку комплексу коригувальних заходів, спрямованих на досягнення всіма учнями запланованих освітніх результатів.

4. Розробку діагностичних процедур, що містять критерії, показники, інструментарій виміру результатів впровадження технології у педагогічну практику.

*У наукознавчому контексті педагогічна технологія розглядається як нова галузь педагогічного знання, предметом якої є педагогічні технології.*

У працях західноєвропейських і американських науковців (Г. Веллінгтон, М. Вулман, М. Кларк, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, Р. Томас, Д. Фінн та ін.) розкрито фактори, напрями та етапи трансформації змісту досліджуваного поняття, визначено поняттєво-термінологічний апарат і основні положення педагогічної технології як нової галузі наукового знання [34, с. 19–23].

Узагальнення результатів наукових пошуків цих учених дозволило А. Кіктенко, О. Любарській і О. Пехоті виявити такі тенденції розвитку педагогічної технології у США і країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст.: а) поступовий перехід до багатоаспектності в трактуванні її основних термінів; б) суттєве розширення сфери використання системного аналізу як теоретичного інструментарію розробки, реалізації та оцінки педагогічних технологій [34, с. 19–23].

Питання щодо виявлення стану розробки поняттєво-термінологічного апарату педагогічної технології були предметом досліджень українських

(І. Дичківська, О. Пехота, І. Смолюк та ін.) науковців. Ними, зокрема, здійснено контент-аналіз визначень терміну «педагогічна технологія» в наукових педагогічних джерелах, у результаті якого встановлено співіснування більше, ніж 300 різноманітних формулювань цієї категорії.

Визнаючи правомірність кожного із зазначених вище підходів, зауважимо, що всі вони мають право на існування, оскільки розкривають певний аспект такого багатогранного і складного феномену педагогічної дійсності, як педагогічна технологія. Проте серед найперспективніших напрямів розвитку поняттєво-термінологічного апарату педагогічної технології сучасні вчені називають його розробку на засадах системного підходу.

Тенденція 3. Переосмислення основних положень педагогічної технології в контексті системного підходу

Сьогодні серед освітянського загалу як в Україні, так і в країнах зарубіжжя все відчутнішою стає тенденція трактування педагогічної технології на засадах системного підходу.

Обґрунтування доцільності та перспективності розвитку педагогічної технології в цьому напрямі зустрічаємо в працях багатьох учених – І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти та ін.

Так, І. Дичківська, зокрема, відзначає: «Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо- і природо доцільність, інтенсивність усіх процесів [10, с. 71].

Із системних позицій педагогічна технологія в науковознавчому контексті починає розумітися як галузь педагогічної науки, що вивчає та проектує педагогічні системи; у процесуально-діяльнісному – як педагогічний процес, спроектований за критеріями технологічності, у процесуально-описовому – як модель педагогічної системи.

Узагальнюючи сказане, відзначимо, що сьогодні питання щодо коректності та перспективності застосування системного підходу при розробці

основних положень педагогічної технології як нової наукової галузі педагогіки можна вважати позитивно вирішеним.

У процесі створення педагогічної технології як нової наукової галузі особливого значення набуває розв'язання проблеми визначення системи закономірностей і принципів перебігу технологізованого педагогічного процесу, оскільки саме їх врахування є однією з основних умов його ефективності. Водночас аналіз наукових джерел із теми дослідження уможливив висновок про те, що сучасна педагогічна технологія ще не досягла рівня узагальнення теоретичних положень та емпіричних фактів. Зокрема мова йде про нерозробленість системи закономірностей освітнього процесу, який побудовано з позицій технологічного підходу. Сьогодні ми не можемо назвати жодної наукової праці, у якій вони були б предметом спеціального дослідження вітчизняних або зарубіжних науковців.

Деякі вчені наголошують на тому, що принципи педагогічної технології доцільно розглядати як критерії технологічності. Останні розуміються ними як вихідні положення, дотримання яких дозволяє спроектувати навчально-виховний процес як технологічний. Одним із найважливіших завдань педагогічної технології як галузі наукового знання є визначення структури педагогічної технології.

Серед конструктивних підходів до його розв'язання відзначимо, у першу чергу, підходи Т. Гришиної, І. Дичківської, В. Євдокимова, К. Крутій, Н. Маковецької, М. Мисливця, І. Прокопенка, Г. Селевка та ін.

До структурних компонентів педагогічної технології К. Крутій і Н. Маковецька відносять змістовий і процесуальний компоненти.

Узагальнення результатів наукових розвідок учених уможливило висновок про доцільність віднесення до структури педагогічної технології таких компонентів: цільового компонента; змістового компонента; процесуально-діяльнісного компонента; контроль-коригувального компонента; оцінно-результативного компонента.

Саме цієї структури будемо дотримуватись ми, здійснюючи наше дослідження.

### **3.2. Характеристика основних компонентів технології управління процесом підготовки учителів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи**

Відповідно до результатів наукових пошуків, презентованих у п. 3.1., до компонентів технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності нами було віднесено цільовий, змістовий процесуально-діяльнісний, контрольний-коригувальний і оцінно-результативний компоненти. Подамо їхню характеристику.

Проблема визначення цільового компонента належить до ключових питань технологізації процесу інноваційного менеджменту в освіті. Так, за К. Крутій і Н. Маковецькою, формулювання мети, її конкретизація у вигляді взаємопов'язаних завдань є зовсім не абстрактним питанням, що має лише теоретичну цінність. Конструювання науково обґрунтованої ієрархічної системи цілей, що підпорядковані концептуальній меті, розглядається українськими вченими як одна з найважливіших умов ефективного розвитку закладу освіти, оскільки надає можливість перетворити інноваційну діяльність із маловпорядкованої сукупності дій педагогів у цілеспрямований процес роботи всього педагогічного колективу [19, с. 78].

Теоретичними основами розробки цільового компоненту технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності виявились для нас основні положення педагогічного цілеутворення (Г. Батурина, В. Беспалько, В. Блінов, Б. Блум, І. Володарська, В. Оконь, В. Турченко, Я. Хехлинський та ін.), а також освітнього та інноваційного менеджменту стосовно визначення цілей інноваційного розвитку



закладу освіти (Л. Даниленко, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський та ін.).

Охарактеризуємо результати наших теоретичних пошуків.

У педагогіці мета визначається як очікуваний конкретний результат навчально-виховного процесу, який виражено в педагогічних термінах. Дотичним до категорії «мета» є поняття «цілеутворення», яке трактується науковцями (О. Тихомиров та ін.) як процес визначення суб'єктом діяльності (життєдіяльності) нових цілей.

В освітньому менеджменті процес цілеутворення розглядається як чотирьохетапний.

Сутність першого етапу виявляється у формулюванні концептуальної (глобальної, генеральної, стратегічної тощо) мети, що є системоутворювальним компонентом педагогічного цілеутворення. Вона має віддзеркалювати місію закладу освіти

На другому етапі відбувається декомпозиція концептуальної мети, сутність якого виявляється в її розчленуванні на супідрядні цілі та завдання. При цьому система цілей, що має декілька ієрархічних рівнів, розробляється в напрямі від метамети до простих цілей, а реалізується в зворотному порядку.

Сутність третього етапу цілеутворення в освітньому менеджменті становить розробка кількісних показників оцінки ступеня досягнення визначених на другому етапі цілей.

Органічною складовою процесу цілеутворення є четвертий етап, на якому здійснюється конструювання системи реалізації намічених цілей. Її ефективність залежить від оптимальності, під якою розуміють ступінь відповідності організаційної сторони системи тим цілям, для яких вона створена.

Аналіз наукових джерел з теми дослідження дозволив визначити за концептуальну мету технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності формування готовності педагогів до особистісно орієнтованого навчання молодших

школярів. І ось чому.

Одним з основних принципів системного підходу є принцип діалектичної єдності системи й середовища, згідно з яким цілі навчання й виховання молодого покоління повинні бути соціовідповідними, тобто мають визначатись з урахуванням аксіологічних імперативів, які обумовлюють напрями розвитку національної системи освіти в ХХІ ст.

Ключовим завданням освіти у ХХІ ст. визнається виховання людини з гуманістичним світосприйманням, яка здатна орієнтуватися у складних соціокультурних умовах, активно реалізувати свій особистий потенціал на основі взаєморозуміння і співробітництва з іншими людьми. Тому сучасний етап розвитку національних систем освіти у світі характеризується процесами впровадження в освітній простір особистісно орієнтованої парадигми.

Сутнісних змін зазнала й педагогіка початкової освіти. Традиційний підхід, на якому ґрунтувалася радянська педагогіка поступається місцем особистісно орієнтованим освітнім технологіям та реалізації домінант Концепції Нової української школи.

Водночас на практичному рівні інноваційні перетворення в системі початкової освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу зустрічаються із серйозними перешкодами, а інколи й взагалі гальмуються. Такий стан справ зумовлений наявністю в реальній практиці функціонування ЗЗСО низки об'єктивних і суб'єктивних суперечностей, зокрема, протиріччям між надзвичайною важливістю процесу модернізації початкової освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу і недостатнім рівнем готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності гуманістичного спрямування.

Узагальнення вищезазначеного надало можливість визначити концептуальну мету технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності, яка полягає в формуванні у них готовності до особистісно орієнтованого навчання молодших

школярів.

Під змістовим компонентом нашої технології ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних модулів (від лат *modulus* – функціонально завершений вузол, що є частиною певної системи), які завдяки їхній органічній єдності та взаємозв'язку забезпечують умови для формування у вчителів початкових класів готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

Проблема підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності в умовах безперервної педагогічної освіти є предметом досліджень українських науковців (К. Крутій, Е. Ляска, Н. Маковецька та ін.). У працях цих учених висвітлюються теоретико-методологічні основи підготовки педагогів до участі в інноваційних перетвореннях, обґрунтовується система заходів, спрямована на їх становлення як суб'єктів освітніх нововведень.

Вченими обґрунтовано і конкретизовано напрями підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності: формування готовності до професійної діяльності в системі нових цінностей, що здійснюється в єдності її структурних компонентів – мотиваційного, інформаційного, процесуально-діяльнісного і рефлексивного; формування дослідницької компетентності в освітній галузі.

В умовах реформування системи початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки вимагають осучаснення і наукові підходи до визначення змісту методичної роботи, що має розв'язуватись відповідно до нового соціального замовлення на педагога, спроможного працювати в умовах нової системи цінностей, і включати такі блок-напрями:

1. Мотивацію педагогів на впровадження актуальних нововведень в освітній процес, апробацію нових перспективних методів і прийомів розвитку, навчання й виховання дітей.

2. Надання педагогам всебічної й актуальної інформації про інноваційні освітні технології розвитку, навчання й виховання дітей.

3. Формування вмінь застосовувати конкретну інноваційну освітню технологію чи її елементи у практичній роботі.

4. Формування вмінь аналізувати й оцінювати результативність упровадження інноваційної освітньої технології.

Узагальнення сказаного надало нам можливість включити до змістового компонента технології такі складові:

1. Систему заходів, спрямованих на формування в педагогів мотиваційної готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

2. Систему заходів, спрямованих на формування в педагогів інформаційної готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

3. Систему заходів, спрямованих на формування в педагогів процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

4. Систему заходів, спрямованих на формування в педагогів рефлексивної готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

5. Систему заходів, спрямованих на формування в педагогів дослідницької компетентності в освітній галузі.

Процесуально-діяльнісний компонент технології управління процесом підготовки вчителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності ми розглядали як комплекс заходів, спрямованих на реалізацію змістового компонента.

Отже, оцінно-результативний компонент технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності ми розглядали як комплекс моніторингових процедур, спрямованих на визначення її ефективності, а контроль-коригувальний компонент – як комплекс моніторингових і коригувальних процедур, що застосовуються з метою вимірювання і підвищення ефективності окремих етапів управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної

діяльності.

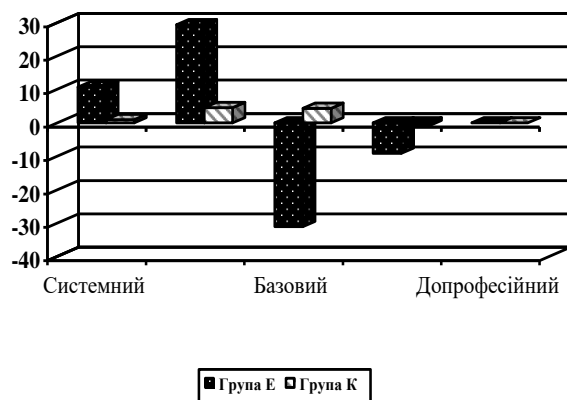
### **3.3. Аналіз результатів упровадження технології управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи**

З метою виявлення ступеня ефективності технології управління процесом підготовки учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності наприкінці 2022-2023 н. р. нами було проведено контрольний етап педагогічного експерименту, на якому вирішенню підлягали такі завдання:

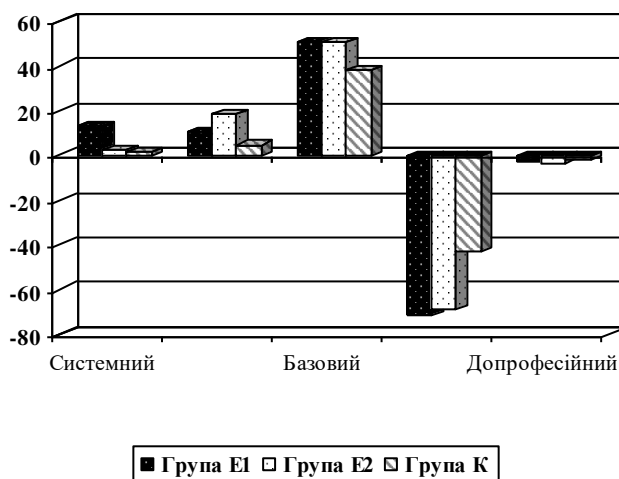
- визначення в учасників контрольної (К) та експериментальної (Е) груп показників рівня мотиваційної, теоретико-методологічної, процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної професійної діяльності, а також здатності до рефлексії;
- виявлення та аналіз динаміки змін в показниках рівня мотиваційної, теоретико-методологічної, процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної професійної діяльності, а також здатності до рефлексії;
- визначення рівня загальної готовності учасників контрольної та експериментальної груп до інноваційної професійної діяльності;
- виявлення й аналіз динаміки змін в показниках рівня загальної готовності учасників експериментальної та контрольної груп до інноваційної професійної діяльності.

Аналіз даних, наведених на рис. 3.1–3.8 дозволяє дійти висновку про те, що показники рівня мотиваційної, теоретико-методологічної, процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної професійної діяльності в учасників експериментальної вибірки Е зазнали більш суттєвих позитивних змін, ніж у контрольній вибірці. Так, динаміка зрушень у показниках рівня знанневих мотивів інноваційної професійної діяльності в експериментальній і контрольній

вибірках відповідно становить: системний рівень: +10,7%, 1%; конструктивний рівень: +29,4%, +4,6%; базовий: -31%, +4,4%; початковий: -9,1%, - 0,8%; допрофесійний: 0%, 0%.



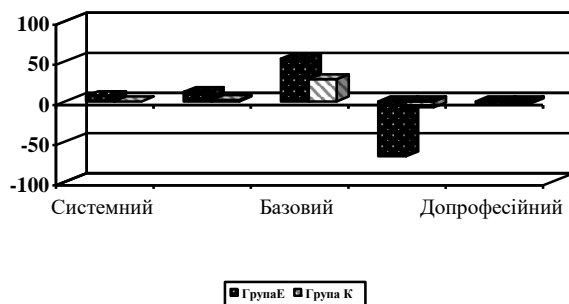
**Рисунок 3.1. Динаміка показників рівня ставлення учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності (знаннєві мотиви)**



**Рисунок 3.2. Динаміка показників рівня розвитку в учителів початкових класів дієвих мотивів здійснення інноваційної професійної діяльності**

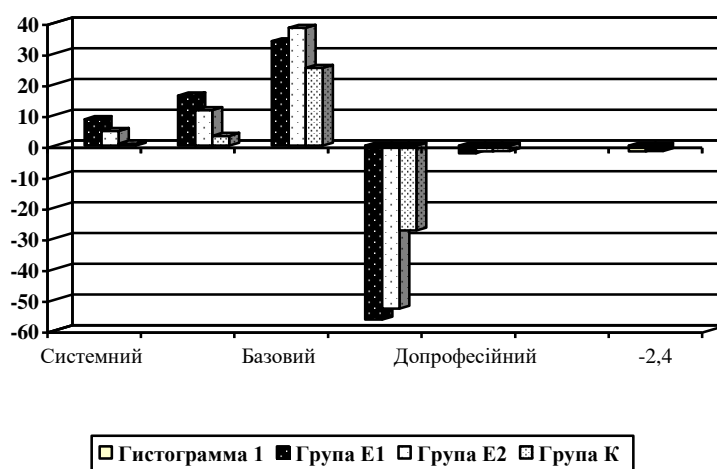
Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості дієвих мотивів в експериментальній і контрольній групах відповідно становить: системний

рівень: +13,6%, +1,8%; конструктивний: +10,7%, +4,7%; базовий: +50,4%, +38,4%; початковий: -71,5%, -42,7%; допрофесійний: -3,2%, -2,3%.



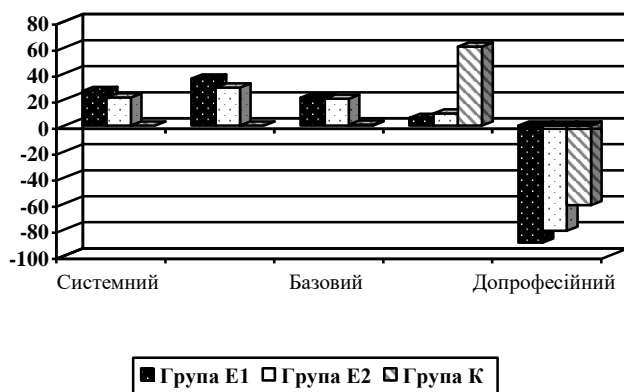
**Рисунок 3.3. Динаміка показників рівня розвитку в учителів початкових класів внутрішніх мотивів здійснення інноваційної професійної діяльності**

Динаміка зрушень у показниках внутрішніх мотивів інноваційної професійної діяльності в експериментальній і контрольній вибірках відповідно становить: системний рівень: +6,7%, 0%; конструктивний: +11,9%, +1,8%; базовий: +53,2%, +27,8%; початковий: -68,2%, -7,4%; допрофесійний: -3,6%, -2,2%.



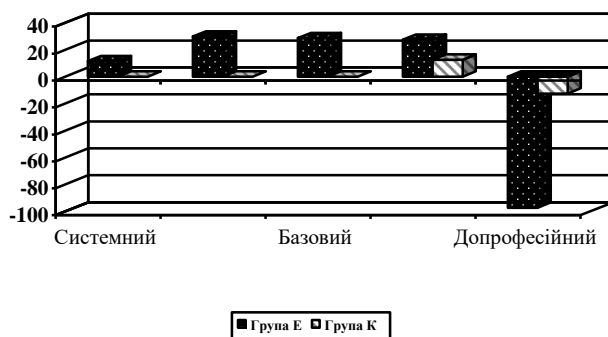
**Рисунок 3.4. Динаміка показників рівня розвитку в учителів початкових класів мотивації інноваційної професійної діяльності**

Динаміка зрушень у показниках мотиваційної готовності до інноваційної професійної діяльності в експериментальній і контрольній вибірках відповідно становить: системний: +8,6%, +0,7%; конструктивний: +16,3%, +3,2%; базовий: +33,9%, +25,3%; початковий: -56,4%, -27,5%; допрофесійний: -2,4%, -1,7%.



**Рисунок 3.5. Динаміка показників рівня сформованості в учителів початкових класів знань теоретико-методологічних основ інноваційної професійної діяльності**

Динаміка зрушень в експериментальній і контрольній вибірках відповідно становить: системний рівень: +26,6%, 0; конструктивний: +36,1%, 0; базовий: +21,4%, +0,6%; початковий: +5,9%, +60,6%; допрофесійний: -90%; -61,2%.

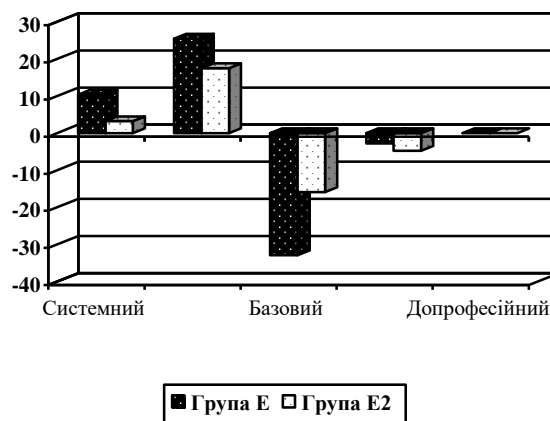


**Рис. 3.6. Динаміка показників рівня процесуально-діяльнісної готовності учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності**

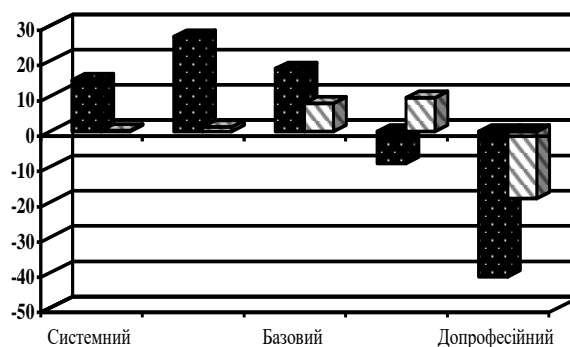


Динаміка зрушень у показниках рівня процесуально-діяльнісної готовності до інноваційної професійної діяльності в експериментальній і контрольній вибірках відповідно становить: системний рівень: +11,5%, 0; конструктивний: +29,7%, 0; базовий: +28,6%, 0; початковий: +27,4%, +12,6%; допрофесійний: -97,2%, -12,6%.

Динаміка зрушень у показниках рівня здатності учасників експериментальної та контрольної вибірок до рефлексії відповідно становить: системний рівень: +10,3%, 0%; конструктивний рівень: +25,4%, +1,5%; базовий: -32,9%, +1,1%; початковий: -2,8%, -2,6%; допрофесійний: 0%, 0%.



**Рисунок 3.7. Динаміка показників рівня здатності учителів початкових класів до самооцінки своєї готовності до інноваційної професійної діяльності**



**Рисунок 3.8. Динаміка показників рівня загальної готовності учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності**

Динаміка зрушень у показниках рівня загальної готовності учасників експерименту до здійснення інноваційної професійної діяльності в експериментальній і контрольній вибірках відповідно становить: системний: +14,5%, +0,22%; конструктивний: +26,8%, +1,3%; базовий: +17,7%, +7,95%; початковий: -9,1%, +9,5%; допрофесійний: -41,2%, -19%.

Отже, експериментально доведено, що у досліджуваних показниках в ЕГ відбулися позитивні зміни. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність упровадження технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи. Таким чином, поставлену мету досягнуто, а завдання дослідження – виконано.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми та отримані результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зробити такі висновки:

1. Установлено, що в процесі упровадження нової освітньої парадигми в практику роботи початкової школи виникла реальна суперечність між законодавчими гарантіями та науковим забезпеченням інноваційного розв'язання проблем сучасної початкової школи, з одного боку, і недостатнім рівнем готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах кардинального реформування системи початкової освіти України, – з іншого.

З'ясовано, що традиційні підходи до організації внутрішньошкільної методичної роботи не задовольняють потреб сьогодення у всебічній підготовці вчителів початкових класів до реалізації педагогічних нововведень. Виявлено доцільність упровадження в систему методичної роботи комплексу заходів, спрямованих на підготовку вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.

Результати проведеного ретроспективного аналізу засвідчили наявність досвіду, який може бути корисним для практичного вирішення сучасних завдань добору науково обґрунтованого змісту, доцільних організаційних форм і ефективних методів управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності в умовах внутрішньошкільної методичної роботи. Виявлено, що найперспективнішою моделлю підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності в умовах внутрішньошкільної роботи є стратегія культивування.

2. Виявлено фактори впливу на ефективність управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності:

- а) його здійснення на засадах технологічного підходу завдяки розробці та впровадженню технології «культивування»; б) цілісному характеру управління,

що забезпечується єдністю цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, контрольного-коригувального і оцінно-результативного компонентів технології.

3. Теоретично обґрунтовано технологію управління процесом підготовки вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності, яка складається з чотирьох компонентів.

Цільовий компонент – створення умов для становлення вчителя як суб'єкта педагогічних інновацій гуманістичного спрямування – було конкретизовано у контексті технології «культивування» як комплекс взаємопов'язаних завдань: професійної самоактуалізації педагогів, прийняття ними цілей освітніх нововведень гуманістичного спрямування як особистісно значущих, опанування методологією, теорією і технологією інновацій.

До змістового компонента увійшли блок-напрями, спрямовані на формування в учителів початкових класів мотиваційної, теоретико-методологічної, процесуальної та рефлексивної складових готовності до інноваційної професійної діяльності гуманістичного спрямування, а до процесуально-діяльнісного компонента – комплекс заходів, спрямованих на їх реалізацію.

Розробка контрольного-коригувального компонента передбачала створення системи моніторингових і коригуючих заходів, спрямованих на підвищення ефективності управління процесом інноваційної діяльності вчителів початкових класів.

Оцінно-результативний компонент включав в себе комплекс діагностичних процедур, спрямованих на виявлення динаміки показників рівня готовності вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності.

4. Проведена експериментальна робота довела ефективність технології управління процесом підготовки вчителів початкових класів і дозволила виявити систему заходів, що забезпечують можливість її реалізації в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти, 2019. 240 с.
2. Боднар О. С. Посадові сертифікати педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу. Тернопіль : СМП «Тайп», 2011. 276 с.
3. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/news/200-storinok-pro-nus-2302.html> (дата звернення: 18.03.2023).
4. Галіцина Л. Формування командної роботи школи. Київ : Бібліотека «Шкільного світу», 2008. 128 с.
5. Галіцина Л., Коба О. Хочу бути успішним керівником. Київ : Бібліотека «Шкільного світу», 2008. 128 с.
6. Григораш В. В., Касьянова О. М., Мармаза О. І. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 1. Харків : Ранок, 2004. 160 с.
7. Григораш В. В., Касьянова О. М., Мармаза О. І. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 2. Харків : Ранок, 2004. 160 с.
8. Грицан О. В. Формування позитивного іміджу навчального закладу : методичні рекомендації. Миколаїв : ОППО, 2016. 44 с.
9. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Логос, 1998. 140 с.
10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

11. Єрмола А. М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1999. 200 с.
12. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : навч. посіб. Харків : ТО «Гімназія», 1999. 127 с.
13. Жерносек І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 160 с.
14. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 192 с.
15. Кияшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2001. 20 с.
16. Концепція нової української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 28.03.2023).
17. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посібник. Вид. 2-ге допрацьоване. Київ : Освіта України, 2005. 256 с.
18. Крижко В., Мамаєва І. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2005. 224 с.
19. Крутій К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі : методичний аспект. Запоріжжя : Тов. «ЛПС» ЛТД, 2006. 128 с.
20. Лебідь О. В. Управління початковою школою : навч. посіб. Вінниця : Нілан, 2015. 311 с.
21. Лунячек В. Е. Управління закладом загальної середньої освіти з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2002. 198 с.
22. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. 2-е вид., випр. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

23. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків : ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.
24. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
25. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : секрети успішного управління. Харків : Основа, 2005. 176 с.
26. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
27. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 134 с.
28. Менеджмент : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти / Страпчук С. І., Миколенко О. П., Попова І. А., Пустова В. В. Львів : Видавництво «Новий Світ – 2000», 2020. 356 с.
29. Нова українська школа : веб-ресурс НУШ. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 11.02.2023).
30. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 04.04.2023).
31. Нові підходи до управління освітнім закладом в умовах реформування освіти : методичний посібник для керівників закладів загальної середньої освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, Л. М. Савенко, В. С. Стасюк. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 98 с.
32. Онишків З. М. Основи школознавства. 3-е видання, доп., пер. Тернопіль : Навчальна книга, 2003. 176 с.
33. Організація методичної роботи в школі / автор-упорядник І. Жерносець. Київ : ІСДО, 1995. 108 с.

34. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
35. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
36. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. Харків : Основа, 2004. Ч. 1. 112 с.
37. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. Харків : Основа, 2004. Ч. 2. 108 с.
38. Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора. Тернопіль : Видавництво Астон, 2005. 192 с.
39. Сич Т. В. Управління людськими ресурсами закладу освіти : навч. посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» / Держ. закл «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 283 с.
40. Соціально-етичні проблеми управлінської діяльності / відп. ред. К. К. Грищенко, Н. І. Михайличенко. Київ : Наукова думка, 1980. 222 с.
41. Стратегія розвитку школи. URL: <https://vseosvita.ua/library/strategia-rozvitku-skoli-na-2019-2021-roki-146937.html> (дата звернення: 16.06.2023).
42. Стяглик Н. І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994. 24 с.
43. Сукач С. І., Сущенко Л. О. Реалізація програмно-цільового підходу як чиннику впливу на розвиток закладу загальної середньої освіти. Традиції та нові наукові стратегії у Центральній та Східній Європі : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 25–26 червня 2021 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр



прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2021. С. 50–53.

44. Сущенко Л. О. Технологізація контрольно-аналітичної діяльності сучасного керівника закладу освіти: зміст, функції та особливості. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей / За заг. ред. О. В. Гузенко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2022. С. 246–251.

45. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : наук.-метод. посіб. / А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик, О. М. Василенко / за. ред. А. М. Єрмоли. Харків : Пошук, 2000. 260 с.

46. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКШПО, 2005. 96 с.

47. Хміль Ф. І. Основи менеджменту. Київ : Академвидав, 2007. 576 с.

48. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. Київ : Знання, 2006. 365 с.

49. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2016. 360 с.

50. Черниш А. П. Менеджмент освіти : навчальний посібник. Київ : Видавництво «Університет» : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 49 с.