

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра фундаментальних та спеціальних дисциплін ЧННІПБ

КУЛЬЧИЦЬКИЙ Володимир Русланович

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ
ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи
ОСПЕДмч-21
В.Р. Кульчицький

Науковий керівник:
к.е.н., доцент Чекаловська Г. З.

ТЕРНОПІЛЬ-2021

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретико-методологічні аспекти компетентнісного підходу у вищій освіті

Неоднозначною проблемою в сучасній вітчизняній освіті є проблема компетентнісного підходу, що підтверджується активністю, з якою наукова спільнота обговорює цей феномен на освітніх порталах та форумах, на сторінках педагогічних журналів, про це говорять результати практичних конференцій різного рівня.

Очевидно, що сьогодні заклади вищої освіти мають забезпечити країну фахівцями, які вміють мислити критично, є добре поінформованими і глибоко мотивованими громадянами, готовими взяти на себе відповідальність, здатними до аналізу суспільної проблематики до вирішення проблем, що стоять перед суспільством.

Компетентнісний підхід зумовлює орієнтування вищої освіти на розвиток особистісних та професійних якостей випускника, за допомогою яких він може реалізувати себе у середовищі, що безперервно розвивається.

Нова парадигма освіти на перший план виводить не оцінку засвоєних знань та вмінь, а ступінь сформованості професійних та загальнокультурних компетенцій, реалізуючи це у вигляді рішення ситуаційних навчальних завдань.

У педагогічній теорії були створені передумови для компетентнісного підходу. Зокрема, концепції змісту освіти (І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, В.С. Леднев), в яких акцентується увага на освоєння соціального досвіду, що включає поряд зі знаннями, вміннями та навичками ще досвід емоційно-ціннісного ставлення до творчої діяльності [17]. Відома концепція проблемного навчання (М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, Д.В. Вількеев та ін.),

орієнтована на розвиток розумових здібностей, творчого мислення, умінь вирішувати проблеми, тобто знаходити вихід із складних ситуацій; концепції навчання (Х.Й. Ліймеґс, В.С. Ільїн, В.М. Коротов та інших.), які передбачають формування особистості в процесі засвоєння предметних знань.

Як інтегральний соціально-особистісний та поведінковий феномен як результат освіти сьогодні виступають компетенції та компетентності студентів. Історія формування цих понять бере початок не в педагогіці, де, починаючи з Яна Амоса Коменського «царювали» знання, вміння і навички, а в галузі бізнесу, управління та підготовки кадрів.

Компетентнісний підхід в освіті виник як альтернатива практико-орієнтованих якостей абстрактно-теоретичним знанням. «Знання, вміння та навички – це одиниці культури та її цінностей, а компетенції – одиниці ринкової економіки та професійної діяльності» [15]. У більшості досліджень, особливо пов'язаних з бізнесом, компетенція трактується як інтегральна характеристика того, хто навчається, відбиває його здатність використовувати всю сукупність наявних знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей на вирішення проблем.

Орієнтована на компетенцію освіта почала формуватися у 1970-х роках у США в контексті запропонованого М. Хомським у 1965 р. у Массачусетському університеті поняття «компетенція» стосовно теорії мови [78]. Компетентнісний підхід освіти став ніби відповіддю бізнесу.

Проаналізуємо етапи становлення компетентнісного підходу:

Перший етап 1960–1970 рр. (Н. Хомський) характеризується запровадженням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція/компетентність. «Ми проводимо фундаментальну різницю між компетенцією (знанням мови) та вживанням (реальним використанням у ситуаціях)...необхідно повернутися до гумбольдтівської концепції прихованої компетенції як системи процесів, що породжують. Саме вживання є актуальним проявом компетенції як

потенційного» [78]. Вживання, за Н. Хомським, пов'язане з мисленням, з навичками, досвідом того, хто говорить. Компетентність трактується як така, що ґрунтується на знаннях - особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини.

Другий етап 1970-1990 рр. (Дж.Равен) характеризується використанням категорії компетенції/компетентність не тільки у теорії та практиці навчання мови, а також стосовно до професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні спілкування; розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності». Джоном Равеном класифікує компетентності (всього 37): «здатність приймати рішення; персональна відповідальність; самостійність мислення, оригінальність; здатність слухати інших людей та брати до уваги те, що вони говорять; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності; залучення емоцій у процес діяльності; готовність та здатність навчатися самостійно та інші» [67].

Третій етап (90-ті роки ХХ століття) характеризується появою робіт Н.В. Кузьміної з професійно-педагогічної компетентності; А.К. Маркової [49], де у загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду.

Види педагогічної компетенції з Н.В. Кузьміною:

- Спеціальна та професійна компетентність дисципліни, що викладається.
- Методична компетентність у сфері способів формування знань, уміння учнів.
- Соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування.
- Диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів.
- Аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків власної діяльності та особистості [2].

Н. В. Кузьміною основні педагогічні компетенції викладача згруповано в п'ять кластерів: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні. До гностичних компетенцій відносять дії, що сприяють накопиченню знань про цілі, об'єкти та суб'єкти педагогічного процесу. Проектувальні компетенції - дії, пов'язані з плануванням стратегічних і тактичних завдань та способи їх вирішення. Конструктивні компетенції характеризують дії, що стосуються відбору та композиційної побудови змісту навчання та виховання. Організаторські компетенції відображають дії, спрямовані на конкретну організацію взаємодії педагога та студентів, комунікативні – належать до встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин учасників педагогічного процесу.

Четвертий етап (1997 рік - сьогодні) 1997 року Організацією економічного співробітництва та розвитку розпочато дослідження проблеми компетентностей. В цей період зроблено перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести PISA.

У 2001 році Радою Європи у Стокгольмі створено робочу групу з ключових компетенцій, до складу якої входили експерти з різних.

У 2002 році Радою Європи визначено перелік ключових компетентностей: навички рахування та письма, здатність навчатися, соціальні навички, базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій, інформаційні та комунікаційні технології, підприємницькі навички, загальна культура.

У 2004 році експерти країн Європейського Союзу на конференції міжнародного рівня дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [17].

В Англії та США концепція компетентнісного підходу сформувалася у межах професійних освітніх програм. В американській інтерпретації

«компетентнісний підхід» є «поведінковий підхід», тобто орієнтація результатів освіти на здатність до їх застосування практично після закінчення закладу освіти. Результат навчання планувався як модель випускника, який у процесі навчання розвине свої особисті здібності, професійні компетенції, які розуміються як здібності та готовність випускника використовувати отримані знання, вміння, навички у реальному житті та практичній діяльності. На думку науковців Вінтертон Дж., Деламер-Ле Діст Ф., Стрінгфеллоу Є., американська модель компетенцій – це «механізм, який пов'язує навички, знання, особливості особистості та поведінки зі стратегічними цілями компанії» [96, 19-20]. Гангані Н., Маклін Г., Браден Р. стверджують, що «методи на основі компетенцій використовуються для того, щоб привести у відповідність ключові бізнес-процеси в області управління людськими ресурсами зі стратегічними цілями організації» [85, 111].

У Великобританії компетенції виражаються за допомогою предметних стандартів. Було запропоновано інтегративну модель професійної компетентності, що включає п'ять груп: когнітивні компетенції, які охоплюють знання, отримані під час навчання; функціональні компетенції (навички чи ноухау); особистісні (поведінкові) компетенції; етичні компетенції, призначені приймати обґрунтовані рішення у професійних ситуаціях; метакомпетенції як здатність сприймати зауваження керівників та робити правильні висновки. Тим самим, при оцінці якості результатів освіти у Великобританії діє ширше трактування поняття «компетенція», яка охоплює не тільки поведінкові характеристики результатів навчання, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності випускника закладу освіти, а також функціональні характеристики якості базисних знань та результатів навчання [25, 56].

Компетентнісний підхід у Франції визначають як багатовимірний, що включає два напрями: особистісне, зосереджене на характеристиці поведінки кожного учня, та колективне, націлене на побудову моделі компетенцій,

необхідність ефективної організації роботи колективів та участі у цій роботі кожного з членів колективу.

Німецька система освіти прийняла інший підхід, який спочатку орієнтований на так звані компетенції дії. Стандартна типологія компетенцій орієнтована на сферу майбутньої професійної діяльності випускників закладів освіти. Вона включає предметні, особистісні та соціальні компетенції.

Таким чином, в американській освітній традиції переважає поведінковий підхід, у британській – функціональний, у французькій та німецькій домінує багатовимірний і цілісний підхід у конструюванні компетентнісної освітньої моделі. Узагальнимо розглянуті наукові підходи у вигляді рисунку (рис. 1.1). Впровадження в національні системи освіти компетентної моделі для європейських країн дозволило вивести її на рівень загальноєвропейського простору як універсальний інструмент уніфікації освітніх систем.



Рис. 1.1 Розвиток компетентнісного підходу в зарубіжних країнах

Примітка. Побудовано автором за даними [25; 34; 90; 85; 86]

Існують різні підходи до визначення поняття компетентності.

Компетентність визначається і як здатність до здійснення його реального, життєвого і як кваліфікаційна характеристика індивіда, взята на момент його включення у діяльність; оскільки у будь-якій діяльності існують два аспекти – ресурсний і продуктивний, саме розвиток компетентностей визначає перетворення ресурсу на продукт [48];

Б.Д. Ельконін вважає, що «компетентність – міра включеності людини у діяльність» [35].

С.Є. Шишов розглядає категорію компетенції «як загальну здатність, засновану на знаннях, цінностях, схильностях, що дає можливість встановити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (знання та дію), що підходить для проблеми» [17].

І.М. Зимняя розглядає компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення [31; 32].

За А.В. Хуторським освітня компетенція пояснюється як сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності людини по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення продуктивної діяльності [79].

Н.Ф. Єфремова вважає, що компетенції – це узагальнені глибокі якості особистості, що відображають її здібності найбільш універсально використовувати отримані знання, вміння та досвід, діяти та приймати рішення у стандартних та нестандартних ситуаціях, які можуть бути сформовані та виявлені лише у реальних ситуаціях чи його моделях [17]. Таке розуміння передбачає приймати компетенцію як особистісну характеристику. У основі компетентнісного підходу лежить культура самовизначення.

Компетенція, на думку Д. Равена - це «знання, вміння, мотивація та воля» [67].

Подібність між словоформами компетенція та компетентність часто пояснюється їх англійським походженням, при цьому перша пов'язана з

пізнавальною діяльністю та нею частіше користувалися лінгвісти, а друга – зі спілкуванням, її використовували соціальні психологи та педагоги.

Компетенція – це теоретична та практична здатність, потенційна можливість вирішення різноманітних завдань, готовність до здійснення будь-якої діяльності.

Компетентність – це інтегративна особистісна якість, яку можна перевірити лише у діяльності. Це здатність до діяльності, компетенція у реальній діяльності.

Отже, компетентності – це потенціал людини та фахівця, її знання, уміння, навички, досвід діяльності; компетенції (кінетика і динаміка думки та вчинків) – це її дії, розуміння проблеми, аналіз, пошук рішення та діяльність щодо вирішення проблеми та досягнення результату [17].

Концепція модернізації Української освіти орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу освіти, формування ключових (базових, універсальних і т.д.) компетентностей, тобто, готовності випускників використовувати засвоєні знання, вміння та навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних та теоретичних задач.

Аналіз чинного законодавства у сфері освіти довів, що питання впровадження компетентнісного підходу є ключовими в нормативно-правових документах, серед яких: Національна доктрина розвитку освіти [75], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [74], Національна рамка кваліфікацій [66], накази Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [53] (№ 943, 2009 р.), рішення Колегії Міністерства освіти і науки України: «Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» (2007 р.) [69], «Вища освіта України - європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» (2008 р.) [68].

Зауважимо, що Законом України «Про вищу освіту» поняття компетентності «визначається як динамічна комбінація знань, умінь і

практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [28, п. 13 ст. 1].

У науковій літературі виділяються різні види компетентностей: комунікативна, пізнавальна, інформаційна, технологічна, культурологічна, соціально-психологічна, психолого-педагогічна, професійна, загальнокультурна, міжкультурна та інші.

В даний час освіта зіткнулася з достатньо важким і неоднозначно вирішуваним дослідниками завданням визначення як змісту поняття, так і підстав розмежування компетентності.

Аналіз наукової літератури дозволив структурувати існуючі підходи до визначення ключових компетентностей та подати їх сукупність схематично у таблиці 1.1.

Компетентнісний підхід в освіті встановлює новий тип освітніх результатів, що не зводяться до комбінації знань та навичок, а орієнтований на здатність і готовність особистості до вирішення різноманітних проблем, до діяльності.

Ці освітні результати, звані компетентностями, розглядаються як здатність вирішувати складні реальні завдання – професійної та соціальної діяльності, світоглядні, комунікативні, особистісні.

У документі «Ключові компетенції для Європи» вказується, що компетенція не зводиться лише до отримання та використання інформації, а включає:

– *процес навчання* і тоді компетенція – це здатність перетворювати знання на досвід, а досвід на діяльність; узагальнювати та систематизувати знання; організовувати свій власний освітній процес, бути здатним вирішувати проблеми різного характеру, брати він відповідальність за свою освіту;

– *процеси дослідження та пошуку* і тоді компетенція – це вміння працювати з різними джерелами інформації, із книгою, володіння основами наукової організації праці;

- *організація розумового процесу*: бачити взаємозв'язок між явищами, перенесення знань, оцінювання явищ дійсності, творів мистецтва, уміння аналізувати, порівнювати тощо;

– *спілкування*: навички виступу в аудиторії, вміння слухати та говорити, захищати свою точку зору, висловлювати свої думки усно та письмово;

- *співпраця*: вміння працювати в колективі, співпрацювати, вирішувати конфлікти, вести монолог, діалог та полілог, встановлювати контакти;

– *адаптація*: вміння пристосуватися до умов, що змінюються, швидко використовувати інформацію і освоїти нову в короткі терміни, реалізовувати ідеї, що з'являються, бути психологічно стійким до труднощів;

- *професійна практична діяльність*: грамотно складати програми та проекти своєї професійної діяльності, брати на себе відповідальність, вміти організувати власну роботу, моделювати професійну діяльність.

Компетентнісна освіта в Україні є темою дослідження таких науковців, як О. Локшина [43], В. Луговий [44], О. Овчарук [57], та ін. У вітчизняній науково-педагогічній літературі виділяються наступні ключові компетенції, які необхідно сформувати у студентів: здатність до самостійної пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів набуття знань із різних джерел інформації; здатність до самостійного вирішення проблем у сфері соціально-трудової діяльності, суспільної, культурно-дозвільної, побутової; комунікативні здібності, міжкультурне взаєморозуміння; здатність до проектної діяльності; здатність до створення умов, що забезпечують безпеку та здоров'я; здатність орієнтуватися в навколишньому світі та створювати власний світ як середовище духовного саморозвитку, вибір духовних цінностей, готовність до рефлексії.

Таблиця 1.1.

Класифікація компетентностей

	Суб'єкт-особистість	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія	Діяльність
Дж. Равен (1984)	37 мотивованих здібностей (цінностей) чи видів компетентностей "впевненість у собі, пошук і використання зворотного зв'язку, адаптивність, наполегливість, використання ресурсів" і т.д.		
Н. В. Кузьміна 1990	Аутопсихологічні	Диференціально-психологічні Соціально-психологічні	Методичні, спеціальні та професійні компетенції
А.К.Маркова (1990)	Професійні позиції, особистісні позиції		Професійні знання та вміння
1996	Особистісна, індивідуальна	Соціальна	Спеціальна
Рада Європи 1996	Здатність вчитися Саморозвиток	Соціально-політична Здатність жити у багатокультурному суспільстві Комунікативна	Робота з інформацією
Н.В.Кузьміна, 2001, проф. компетентність	Знання переваг та недоліків власної діяльності	Диференційно-психологічна Соціально-психологічна	Знання предмета Знання методів
А.В.Хуторський 2002	Ціннісно-смілова Загальнокультурна Особистісна	Комунікативна	Навчально-пізнавальна Інформаційна Соціально-трудова
Клаус Скала 2003	Самовиховання та саморефлексія Здатність до соціального діагнозу	Ведення розмови Здатність працювати в команді Управління робочими процесами Організаційна	Компетенція у комунікації (роботі) з новими мультимеді

Примітка. Складено автором за даними [17; 67; 78; 79]

У зв'язку з приєднанням до Болонського процесу перед закладами освіти України поставлені і більш конкретні питання з вимогами до фахівців, без яких неможливе підвищення якості освіти. У Болонському процесі компетентнісний підхід визначає такі позиції:

а) компетенції інтерпретуються як єдина (узгоджена) мова для опису академічних та професійних профілів та рівнів вищої освіти;

б) мова компетенцій є найбільш адекватною для опису результатів освіти;

в) орієнтація стандартів, навчальних планів на результати освіти роблять кваліфікації порівнянними та прозорими всьому європейському просторі.

Саме тому, реалізація компетентнісного підходу має передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: комп'ютерних симуляцій – інтерактивних лекцій, ділових та рольових ігор, розбору конкретних ситуацій – контекстне навчання та кейс-технології, психологічних та інших тренінгів у поєднанні з поза аудиторною роботою. У рамках навчальних курсів мають бути передбачені зустрічі з представниками компаній, державних та громадських організацій, майстер-класи фахівців, дистанційні курси провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців.

1.2. Аналіз базових професійних компетенцій керівника закладу освіти

Останнім часом в освіті звертається увага на компетентнісні концепції формування і розвитку педагогічних і управлінських кадрів. Керівник закладу освіти повинен володіти управлінськими компетентностями.

Компетентність розглядається як складна інтегральна характеристика, що складається з комплексу компетенцій, зміст яких визначається цілями, завданнями і характером діяльності. Впродовж останнього десятиріччя значно зросли дослідження, пов'язані з аналізом теорії і практики професійного становлення і розвитку керівника закладу освіти. Це обумовлено тим, що в професійній діяльності керівника закладу освіти його особистісні та професійні можливості є об'єктивно професійно важливими і [5].

В умовах сучасного ринку праці до рівня професійної діяльності керівників закладів освіти пред'являються певні вимоги, які характеризуються:

- неможливістю забезпечення ефективної діяльності закладу освіти без урахування впливу зовнішнього соціокультурного середовища;
- формуванням нових механізмів матеріального стимулювання і мотивації праці педагогів;
- інтенсивною комп'ютеризацією навчального процесу і розвитком інформаційних технологій;
- підвищенням рівня вимог до організації навчально-виховного процесу;
- необхідністю вирішувати проблеми фінансового забезпечення та позабюджетного фінансування діяльності закладу освіти;
- посиленням вимог, що пред'являються при ліцензуванні та атестації закладу освіти;
- зміною якісного складу учасників освітнього процесу закладу освіти;
- підвищенням уваги до всіх аспектів професійної діяльності керівників закладів освіти, до підготовки резерву керівних кадрів, професіоналізації управління.

Аналіз науково-педагогічних і психологічних підходів дозволив виділити ряд професійних компетентностей керівника закладу освіти, які представляють певний дослідницький інтерес [2].

До них можна віднести: управлінську, комунікативну, інноваційну, економічну, психологічну, психотерапевтичну, конфліктологічну, інформаційну компетентності керівника.

Розглянемо кожну з названих компетентностей більш докладно.

Управлінська компетентність керівника

До найбільш виражених видів професійної компетентності керівника відносять управлінську, яка розглядається цілим рядом вчених (Белова Е.Н., Спішева О., Мейер В., Тарасенко В.В., Хуторський А.В.) і визначається як

«сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської педагогічної діяльності керівника закладу освіти» [16].

Хуторський А.В. дав таке визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти: «Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [78]. Управлінська компетентність керівника освітньої установи є готовність і здатність керівника освітньої установи правильно розставляти акценти, чітко формулювати, аналізувати проблеми закладу освіти і знаходити з певної кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш ефективний щодо даної ситуації закладу освіти.

Поряд з особливостями, притаманними безпосередньо управлінській діяльності, виділяють і ті її риси, які обумовлені організаційним статусом керівника. Вони позначаються поняттям «Особливості поста керівника» і полягають у наступному [13].

Керівник закладу освіти - це єдина людина, на яку покладено відповідальність за його функціонування в цілому, а не тільки за роботу будь-якої його частини; посада керівника надає йому набагато більші можливості, ніж у всіх інших членів організації, для впливу на неї в цілому. Управлінська компетентність є визначальною в структурі професійної компетентності керівника і може включати соціально-методологічну, педагогічну економіко-правову, загальнокультурну, інформаційну та організаційну компетентності.

Управлінська діяльність менеджера характеризується такими якостями, як: вміння доводити до підлеглих оперативну інформацію; здатність до вільного міжособистісного спілкування; вміння приймати рішення і вирішувати виникаючі проблеми в умовах агресивності зовнішнього середовища; навички роботи в команді; комунікабельність (уміння радитися з фахівцями, враховувати їх думку, вести переговори); вміння переконувати,

мотивувати, домовлятися; здатність вчитися оперативно, включатися в певні різнопланові системи ринкових відносин і освоювати при цьому навички перспективного мислення, стратегічного управління».

Дана діяльність співвідноситься, в тому числі і з таким видом професійної компетентності, як комунікативна.

Управлінська компетентність може бути також представлена у вигляді функціональних компонентів: рефлексивно - когнітивного, ціннісно - смислового, культурні цінності, мотиваційно – діяльного (рис. 1.2.).



Рис. 1.2. Функціональні компоненти управлінської компетентності

Примітка. Побудовано автором за даними [8]

Особливість професійної діяльності керівника полягає ще й в тому, що, на думку Г. П. Щедровицького, може бути представлена як процес управління, «діяльність над діяльністю», тобто являє собою діяльність з управління діяльністю інших людей [8].

Висококваліфікований керівник не тільки володіє необхідним обсягом знань в області управління персоналом, розвитку організації, але вміє також адекватно діяти в певних умовах, таким чином, має здатність контролювати ситуацію і керувати нею.

Комунікативна компетентність в педагогічних професіях розуміється «як система психологічних знань про себе і про інших, умінь і навичок в спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дозволяє будувати міжособистісне спілкування відповідно до його цілей і умов».

В.М. Гребеннікова розкриває систему професійно комунікативних компетенцій менеджера освіти, відповідно до певних кваліфікаційних вимог.

До цих компетенцій можна віднести:

- асертивність (навичка професійної перцепції в особистісно-діловій комунікації; уміння аргументовано викладати свою позицію з урахуванням контексту ситуації особистісно-ділової комунікації; вміння попереджати конфлікти і вести переговори щодо досягнення компромісу; бажання і вміння працювати в команді);

- деонтологічну (вміння визначати в професійній практиці зони культурно-ціннісних протиріч і можливих конфліктів в сфері міжетнічного спілкування, здатність до їх конструктивного розв'язання; дотримання конфіденційності);

- інтерактивну (адекватне сприйняття, розуміння, відтворення і формулювання інформації в ході здійснення професійної діяльності; доступність і чіткість власного професійно-інформаційного повідомлення, спрямованість висловлювань на цільового реципієнта);

- етнокультурну (здатність і вміння реалізовувати професійно-комунікативну специфіку при безпосередній міжособистісній інтеракції з представниками різних етнічних груп; здатність до відкритості сприйняття і прийняття особливостей і специфіки інших культур; вміння вибудовувати особистісно-ділові зв'язки з урахуванням етнокультурних традицій, норм та інших специфічних особливостей партнерів по спілкуванню);

- соціально-статусну (вміння вибудувати професійне спілкування з представниками різних соціальних груп, застосовуючи системний етико-аксіологічний підхід до аналізу сутності та змісту, форм і методів ділового та особистісного спілкування);

- етноконфесійних (розуміння особливостей релігійних поглядів представників різних національностей, специфіки поведінки, обумовленої релігійними нормами; здатність до взаємодії з представниками різних віросповідань і релігій; вміння вибудувати особистісно-ділове спілкування з урахуванням релігійних та конфесійних особливостей партнерів по спілкуванню) [62].

Комунікативна компетентність менеджерів в цілому розглядається «як ступінь освоєння ними механізмів і форм побудови соціально-комунікативного функціонального простору (сукупність умов функціонування, а також певний суб'єкт-об'єктний склад) в рамках і за рамками конкретної організації, а також як соціально-професійна властивість менеджера, що полягає в адекватному розумінні ним символічних особливостей соціальної взаємодії (як взаємозв'язків соціальних норм і ролей) всередині організації» [94].

Отже, «комунікативна компетентність керівників закладів освіти - це ступінь і стадії їх освіченості в інтерактивно-комунікативному процесі, акті взаємовпливу, взаєморозуміння, взаємодосягнення, взаєморозвитку як суб'єктів професійно-управлінської комунікативної діяльності, які реалізуються і відображаються інтегрованими, якісними вміннями (діями та взаємодіями)».

В. Местечкін вважає, що «комунікативна компетентність вимірюється і оцінюється частковими та загальними критеріями. Спільними, інтегрованими критеріями розвитку комунікативної компетентності є: цілеспрямовані, функціональні, соціально-психологічні, інструментально-діяльнісні, технологічно-управлінські, змістовно-результативні вміння (дії + взаємодії)» [7].

Інноваційна компетентність керівника.

Що стосується особистості керівника закладу освіти, безумовним фактором інноваційної активності, на думку Є.Г. Чірковскі, є наявність таких характеристик, як схильність до ризику, зацікавленість у визнанні, високий рівень професіоналізму, установка на нововведення.

До специфіки інноваційної діяльності керівника відносять такі складові, як «вибір мети інновації, постановка завдань, виконуваної інновації, пошук ідеї інновації, її техніко-економічне обґрунтування і проектування реалізації, матеріалізація ідеї здійснюється під безпосереднім керівництвом і безпосередньою участю керівника закладу освіти»

Інноваційна діяльність лежить в основі інноваційної компетентності керівника, яка включає «професійну підготовленість до управління інноваційною діяльністю (дослідні знання, вміння, навички); професійну придатність до управління інноваційною діяльністю (мотиви, професійно значущі якості, індивідуально-психологічні особливості); професійний досвід і ефективність управління розвивається загальноосвітньою школою (якість діяльності результативність діяльності)».

На ранніх стадіях професійного розвитку керівника основним є діалектичне протиріччя між сформованими властивостями особистості і об'єктивними вимогами професійно значимих видів діяльності, а на наступних стадіях головними стають внутрішньоособистісні суперечності. Для постійного розвитку особистості керівника освітньої установи важливо, щоб сама діяльність мала розвиваючий характер (творчий). Саме результатом такої діяльності може бути утворення комплексу професійно значущих характеристик особистості. Найважливішим механізмом самовизначення і саморозвитку керівника, його руху в процесі професійного розвитку є рефлексія. Вона є не тільки головним механізмом (і методом) зростання і розвитку особистості, в тому числі і професійного, а й основою управління діяльністю.

Інноваційна компетентність безпосередньо пов'язана зі здатністю керівника приймати інноваційні рішення, які пов'язані з наявністю такої компетентнісної складової, як сукупність сформованих компетенцій, що дозволяють визначати стратегічний розвиток освітнього закладу в сучасних нестабільних умовах, перетворювати освітнє середовище закладу освіти в інноваційному напрямку, забезпечувати професійно-особистісний розвиток суб'єктів управління.

Економічна компетентність керівника.

У зв'язку з розширенням економічної складової діяльності закладів освіти, їх фінансової та господарської самостійності економічна компетентність керівника набуває особливої значущості.

Економічна компетентність фахівця розглядається як «Інтегративна якість особистості, що відбиває готовність і здатність суб'єкта професійної діяльності ефективно здійснювати вирішення економічних завдань в умовах ринкової економіки на основі актуалізації відповідних знань і умінь» [28].

Актуальність цієї компетентності для керівника безпосередньо продиктована змістом його діяльності, яка включає в тому числі вирішення питань, пов'язаних з економічною складовою діяльності закладу освіти в умовах інноваційного економічного середовища.

Економічна компетентність керівника закладу освіти включає в себе психолого-діяльнісний, мотиваційний і особистісний компоненти, що характеризуються сукупністю спеціальних компетенцій (маркетингової, підприємницької, господарсько-правової), які відображають здатність керівника використовувати отримані економічні знання, вміння, досвід, відомі способи діяльності, створювати економічні смисли, об'єкти діяльності в процесі безперервного особистісного вдосконалення для забезпечення функціонування закладу освіти, регульованого переважаючими у особистості цінностями і мотивами.

З розвитком інформаційних технологій все більшої значущості набуває інформаційно-економічна компетентність, яка може бути представлена у вигляді трьох компонентів:

- змістовно-процесуального, що включає володіння знаннями і вміннями практичного використання інформаційних технологій в процесі прийняття управлінських рішень;
- мотиваційно-цільового, що відображає спонукання до вдосконалення знань і умінь в області пізнання економічної реальності в освіті і приводить картину економічного розвитку закладу освіти до інформаційної економічної системи;
- орієнтовно-морального, що відображає значимість інформаційно-економічної компетентності для діяльності керівника закладу освіти.

Психологічна компетентність керівника.

Психологічна компетентність включає когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, мотиваційний, регуляційний аспекти.

Особливу важливість психологічна компетентність керівника закладу освіти набуває в період соціально - економічної перебудови: «Психологічна компетентність керівника в умовах антикризового управління є важливою умовою професіоналізму особистості та діяльності і визначає високу ефективність «психологічної складової» антикризового управління [13].

Психологічна компетентність керівника, який здійснює антикризове управління, включає в себе:

- систему спеціальних знань про кризи в закладі освіти, причини їх виникнення, динамічні характеристики зміни, психологічні знання про закономірності індивідуальної і групової діяльності, поведінки і спілкування людей в кризових ситуаціях;
- психологічні уміння здійснювати консолідований вплив на персонал з метою адекватної мобілізації на подолання криз; спеціальні особистісно-професійні (сила особистості, психологічна стійкість, вольове, інтелектуальне і інші переваги) і моральні якості, що забезпечують лідерську

поведінку, що сприяє формуванню довіри персоналу, що обумовлює високу ефективність антикризового управління» [14].

Психотерапевтична і конфліктологічна компетентність керівника.

В її структуру часто включають види професійної компетентності, які межують з особистісними якостями і відображають специфіку діяльності керівника в області вибудовування міжособистісних відносин, в тому числі в складних і суперечливих ситуаціях.

Психотерапевтична компетентність керівника освітньої установи визначається як «багатовимірне, цілісне явище, що складається з сукупності системи знань, що утворюють психотерапевтичний кругозір і формуються на базі інформаційного знання; системи умінь, які формують управлінську психотерапевтичну діяльність; системи переконань, що утворюють світоглядний рівень особистості і формуються на базі знань, інтересів, життєвих переваг і ціннісних орієнтацій; індивідуальних норм поведінки, утворюють рівень регуляції соціальної поведінки особистості.

Слід підкреслити, що в залежності від кута зору виділяється та чи інша спрямованість професійної компетентності керівника загальноосвітньої організації. Однак ніхто не заперечує її інтегративної сутності, звертаючи увагу на таку складову, як власне компетентність в управлінні персоналом і організацією.

Аналізуючи стратегічні завдання розвитку закладів освіти в Україні, можна виділити ряд завдань, які відображають необхідність становлення у керівника спеціальних управлінських компетенцій:

- пошук нових організаційних форм побудови освітніх установ, перехід до автономії;
- забезпечення необхідної якості освіти;
- визначення нових економічних і правових аспектів діяльності закладу освіти;
- застосування законів і закономірностей менеджменту управлінської діяльності закладу освіти;

- формування інформаційного середовища закладу освіти;
- введення аспектів державно-громадського управління закладу освіти;
- встановлення взаємодії з партнерами закладу освіти (соціальне партнерство та мережева взаємодія);
- побудова освітнього процесу з орієнтацією на досягнення цілей конкретного ступеня освіти і з урахуванням нових освітніх стандартів;
- проектування освітнього простору для професійного розвитку та самоосвіти педагогів і адміністрації.

Для успішного вирішення завдань модернізації закладу освіти керівник освітньої організації повинен по-новому осмислити свою професійну діяльність.

Вивчення особливостей компетентнісного підходу до оцінки професіоналізму керівників закладів освіти рясніє різноманіттям вимог до контенту їх компетентності.

У період широкої модернізації освіти в поєднанні з соціально-економічними перетвореннями вкрай важливо визначити якість професіоналізму сучасного керівника закладу освіти.

Причому якщо раніше педагогічна освіта в поєднанні з особистісними характеристиками лідера цілком забезпечували успішну роботу керівника, то на сучасному постіндустріальному етапі розвитку суспільства цього вже явно недостатньо. Сьогодні директору необхідні не тільки певні особистісні якості і педагогічний досвід, а й знання в області менеджменту, економіки, юриспруденції, а також досвід і навички інтеграції цих знань і оперативного застосування в конкретній ситуації. А ще потрібно розбиратися в питаннях проектування, розуміти сутність освітніх інновацій та реалізації їх саме в даному закладі освіти, володіти мистецтвом міжособистісних комунікацій, умінням делегування повноваження, і, крім того, є багато іншого, що необхідно знати, вміти і застосовувати в своїй діяльності сучасному керівнику.

1.3. Особливості формування професійних якостей керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу

Керівник сучасного закладу освіти повинен вміти визначати місце своєї установи у конкурентному освітньому середовищі, на ринку праці, своєчасно ставити цілі та завдання стратегічного розвитку закладу освіти та змінювати його відповідно до вимог держави, регіону, місцевості, а також контролювати підвищення професійної кваліфікації викладацького складу. Виникає потреба у визначенні особливостей формування професійних якостей керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу.

Деякі керівники, володіючи високим рівнем професіоналізму, не мають при цьому достатньої управлінської практики, виявляють інертність у подальшому розвитку закладу освіти, впровадженні інноваційних форм навчання та нових освітніх програм з урахуванням платоспроможного попиту населення.

Непідготовлений керівник, розвиваючи свій стиль управління, діє чи за прикладом колег, або спираючись на власний досвід. Спостереження показали, що керівники завжди мають амбіції та пріоритети у відносинах з підлеглим персоналом та студентами, діючи за своїм стійким або виробленим переконанням .

Ефективна робота керівника має бути пов'язана з професійною компетентністю. Професійна компетентність – це володіння керівником закладу освіти спеціальними знаннями, вміннями, навичками та досвідом і здатність застосовувати їх для виконання професійних функцій.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє нам виділити в структурі професійної компетентності такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що відображає особистісне ставлення керівника до професійної діяльності, його мотивацію до праці, його особисті цілі та інтереси. Позитивний емоційний фон і настрої, прояв адекватної реакції на удачу та невдачу, емотивність як ціннісне усвідомлення ролі та

значення професійної діяльності, позитивне ставлення до професійного саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення проявляються в емоційно-вольової активності людини;

- когнітивний, що включає знання та розуміння змісту компетенції, її зв'язку з іншими компонентами, компетенціями, професійною діяльністю;

- діяльнісний, відображає рівень сформованих у керівника закладу освіти умінь та навичок: загальнопрофесійних (навчальних, комунікативних, рефлексивних та ін.) та спеціальних (практичні навички, застосування сучасних технологій, методів вирішення професійних завдань різного рівня складності), а також наявність здібностей ефективного застосування наявних умінь та навичок, потреба та готовність до подальшого розвитку, удосконалення у професійній діяльності;

- особистісний, що полягає в сукупності індивідуально-психологічних особливостей, що впливають на індивідуальний стиль діяльності, темп, форми та способи діяльності; характер взаємодії колегами та підопічними;

- рефлексивний, що відображає здатність самоаналізу, самоконтролю, самооцінки навчання та розвитку, ефективності формування професійної компетенції.

Проведене нами дослідження, а саме: усне опитування керівників закладів освіти, керівників департаментів (загалом опитано 50 респондентів) свідчить про значимість соціально-особистісних характеристик керівників закладів освіти, оскільки поряд з кваліфікацією, роботодавці висувають до кандидатів на посаду керівників ряд особистісних та міжособистісних вимог.

Найважливішими якостями, які назвали більше ніж 60% респондентів є:

- вольові й інтелектуальні властивості керівника закладу освіти, що полягає в готовності брати на себе відповідальність при ухваленні складних рішень - 85%;

- інноваційне мислення, пошук і освоєння нових можливостей - 70%;

- відданість інтересам закладу освіти - 64%;

- наполегливість у діяльності - 62%;
- скрупульозність у діяльності - 60 %.

Важливими якостями назвали більш як 50 % опитаних ключові навички та вміння ділової активності: рівень професіоналізму, досвід роботи, вміння розробити стратегію діяльності закладу освіти, вміння вести ділові переговори, готовність до ризику в розумних межах, здатність стимулювати підлеглих до ефективної діяльності, вміння створити в колективі клімат взаємодовіри.

Інші дослідження (наприклад, проведене науково-дослідним центром «Соціос» [52]) сучасних вимог роботодавців до кандидатів на посаду керівників закладу освіти підтверджують результати нашого дослідження щодо важливості та значимості особистісних якостей.

Ми переконані, що при формуванні професійної компетентності керівників закладів освіти, потрібно звертати увагу на сучасні вимоги роботодавців особистих якостей майбутніх фахівців.

Разом з тим, зміст поняття та структури професійної компетентності дає нам підставу припускати процесуальність характеру формування професійної компетентності керівників закладів освіти.

Важливим для нашого дослідження є концепція системогенезу у професійній діяльності В. Д. Шадрікова [82], який довів, що «процес оволодіння професійною діяльністю не є адитивним у тому сенсі, що спочатку формуються одні її складові, та згодом – інші» [82]. Відповідно до цієї концепції професійна діяльність (професійна компетентність як її основа) закладається повністю, але при цьому розвиток одного із складових компонентів зумовлює розвиток інших та системи в цілому.

Такий підхід дозволяє нам виділити етапи формування та розвитку професійних якостей керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу, враховуючи, що розвиток кожного з компонентів на окремому етапі зумовлює розвиток інших та професійної компетентності загалом як системи.

Зміст етапів формування професійних якостей керівника закладу освіти представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Зміст етапів формування професійних якостей керівника закладу освіти

Етап	Зміст етапу
1. Діагностичний	1. Визначення рівня сформованості загально навчальних навичок, необхідних для освоєння професійної компетенції. 2. Діагностика особистісних мотивів, цінностей, цілей освіти 3. Діагностика індивідуальних особливостей, що детермінують ефективність діяльності.
2. Мотиваційно-ціннісний	Формування та розвиток мотивації освіти, формування ціннісно-смыслового ставлення до професії
3. Теоретичний	Формування системи знань, практичних умінь, що забезпечують ефективність професійної компетенції.
4. Практичний	Застосування знань, умінь, практичних дій у професійних та нестандартних ситуаціях
5. Контрольно-аналітичний	Контроль та оцінка сформованості професійної компетенції, корекція за потребою, проектування подальшого розвитку

Безумовно, найважливішим показником професійної компетентності спеціаліста є його здатність самостійно вирішувати завдання, зумовлені умовами реальної професійної діяльності. Ефективність формування професійних компетенцій загалом та всіх її структурних компонентів детерміновані суб'єктною позицією керівника, оскільки його активна, мотивована, цілеспрямована пізнавальна діяльність є основним чинником результативності діяльності.

Висновки до розділу 1

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація освіти на її результати: формування необхідних загальнокультурних та професійних компетенцій, самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію. Такий підхід орієнтує систему освіти забезпечення якості підготовки відповідно до потреб сучасного суспільства, що узгоджується як з

потребою особистості інтегруватися у громадську діяльність, а й потребою самого суспільства використовувати потенціал особистості.

Досліджені теоретико-методологічні аспекти компетентнісного підходу у вищій освіті, дали змогу виділити етапи становлення компетентнісного підходу: 1 етап характеризується запровадженням у науковий апарат категорії «компетенція», 2 етап характеризується використанням категорії компетенції/компетентність в управлінні, 3 етап пов'язаний з професійно-педагогічною компетентністю; зарубіжні школи впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту: американська освітня традиція - поведінковий підхід, британська – функціональний, французька та німецька - багатовимірний і цілісний підхід у конструюванні компетентнісної освітньої моделі.

У магістерському дослідженні поняття «компетенція» та «компетентність», між якими інколи спостерігається ототожнення, були чітко розмежовані. Термін «компетенція» – це характеристики освітнього результату, а «компетентність» визначає професійну сферу людини та певний досвід діяльності, це інтегрована якість особистості, результат набуття певних компетенцій (складових компетентності).

Професійна компетентність розуміється нами як здатність фахівця використовувати у полі професійної діяльності наукові та практичні знання, володіючи широкою загальною та спеціальною ерудицією, здійснюючи постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки, демонструючи здатність самостійно ставити та вирішувати нові професійні завдання, виявляти високий ступінь професійної адаптації.

РОЗДІЛ 2

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

2.1. Моделювання процесу формування професійних якостей керівника закладу освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки

Керівник є центральною фігурою управління закладу освіти з його правом приймати те чи інше управлінське рішення. Саме від нього та його професійних якостей залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг. Отже, на часі постає питання формування та розвитку професійної управлінської компетентності керівника закладу освіти, який здатний відповідати сучасним вимогам суспільства.

Підтримку режиму функціонування, реалізацію державних і регіональних програм розвитку освітньої сфери та мети діяльності системи освіти збереження відповідної структури навчального закладу, забезпечує кваліфікована реалізація управлінських функцій. Тому управлінська діяльність як засіб впливу на суб'єктів освітнього процесу, збереження специфіки закладу освіти, його розвиток та удосконалення є беззаперечною

Однак, зазначимо, що пріоритетним завданням сучасної системи освіти – є підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, який не тільки володіє відповідним рівнем знань, умінь і навичок, але й може їх практично застосувати для досягнення поставленої мети. Тому актуальною є проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема менеджерів освіти.

Компетентність завжди проявляється в діяльності, не можна побачити не проявлену компетентність. Професійна компетентність окремого керівника реалізується при розв'язанні ним професійних завдань, які вимагають свого вирішення усіма керівниками закладів освіти і припускають

не просто їх готовність, а й здатність до роботи в сучасних умовах динамічних змін, що відбуваються в системі вітчизняної освіти.

Природа компетентності така, що вона проявляється лише в органічній єдності з цінностями людини, при умові глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Тут важливо враховувати сутнісні ознаки компетентності, які обумовлені постійними змінами світу і визначають вимоги до сучасного керівника:

- компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з професійними вміннями та знаннями в конкретних галузях;
- компетентність проявляється в умінні керівника робити вибір, виходячи з правильної оцінки себе в певній ситуації.

Обґрунтовуючи модель формування професійних якостей керівника закладу освіти, врахуємо, що фундаментальними засадами будь якої системи є принципи, які дають можливість відстежити стійкі тенденції розвитку будь-якої теорії чи діяльності, основу яких складають. Як зазначає В. Маслоу, принципи систематизують навколо себе закономірності, теоретичні положення, практичний досвід [51, 58].

Принципи формування професійних якостей керівника закладу освіти можна умовно поділити на методологічні та організаційні. На методологічному рівні досліджувана модель характеризується принципами: науковості, системності, інтегративності, модульності і варіативності, суб'єктного навчання, діагностичної цілеспрямованості.

Принцип науковості забезпечує врахування об'єктивних закономірностей освітнього процесу, характеризується розробкою цілей, відбором змісту, вибором методів і форм організації навчання, упровадження новітніх технологій.

Принцип системності передбачає необхідність розглядати освіту як цілісну множину взаємопов'язаних і взаємообумовлених частин.

Принцип інтегративності передбачає навчання в напрямі модульного та міждисциплінарного підходів.

Принцип модульності і варіативності забезпечує формування персоніфікованої програми формування професійних якостей керівника закладу освіти.

Принцип суб'єктного навчання сприяє реалізації технологій навчання дорослих у системі безперервної освіти – психолого-педагогічної діагностики, форм, методів, процедур оцінювання процесу і результатів навчання, корекції процесу навчання і реалізації самоосвіти.

Принцип діагностичної цілеспрямованості вимагає такої постановки цілей освітньої діяльності, яка забезпечить об'єктивний та однозначний контроль ступеня досягнення діагностично визначених цілей з формування професійних якостей керівника.

На організаційному рівні досліджувана модель характеризується принципами динамічності, відкритості, систематичності і послідовності, професійної мобільності.

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту як в цілому окремих навчальних модулів в рамках персоніфікованої програми, так і зміну її навчальних елементів.

Принцип відкритості забезпечує зміну традиційного лінійного навчання на нелінійне через конструювання і реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій.

Принцип систематичності і послідовності вимагає в реалізації змісту освіти, використанні технологій, методів та форм організації освітнього процесу базуватися на попередньо засвоєному матеріалі, що створюватиме фундамент для подальшого професійного розвитку.

Принцип професійної мобільності передбачає швидке засвоєння нових видів діяльності та переключення на інші види діяльності, постійне оновлення змісту навчання, його адаптацію до суспільних змін і перетворень.

Зазначені та обґрунтовані вище принципи відображають специфіку, головні риси та тенденції формування професійних якостей керівника закладу освіти, без яких вона не може бути побудована та зреалізована.

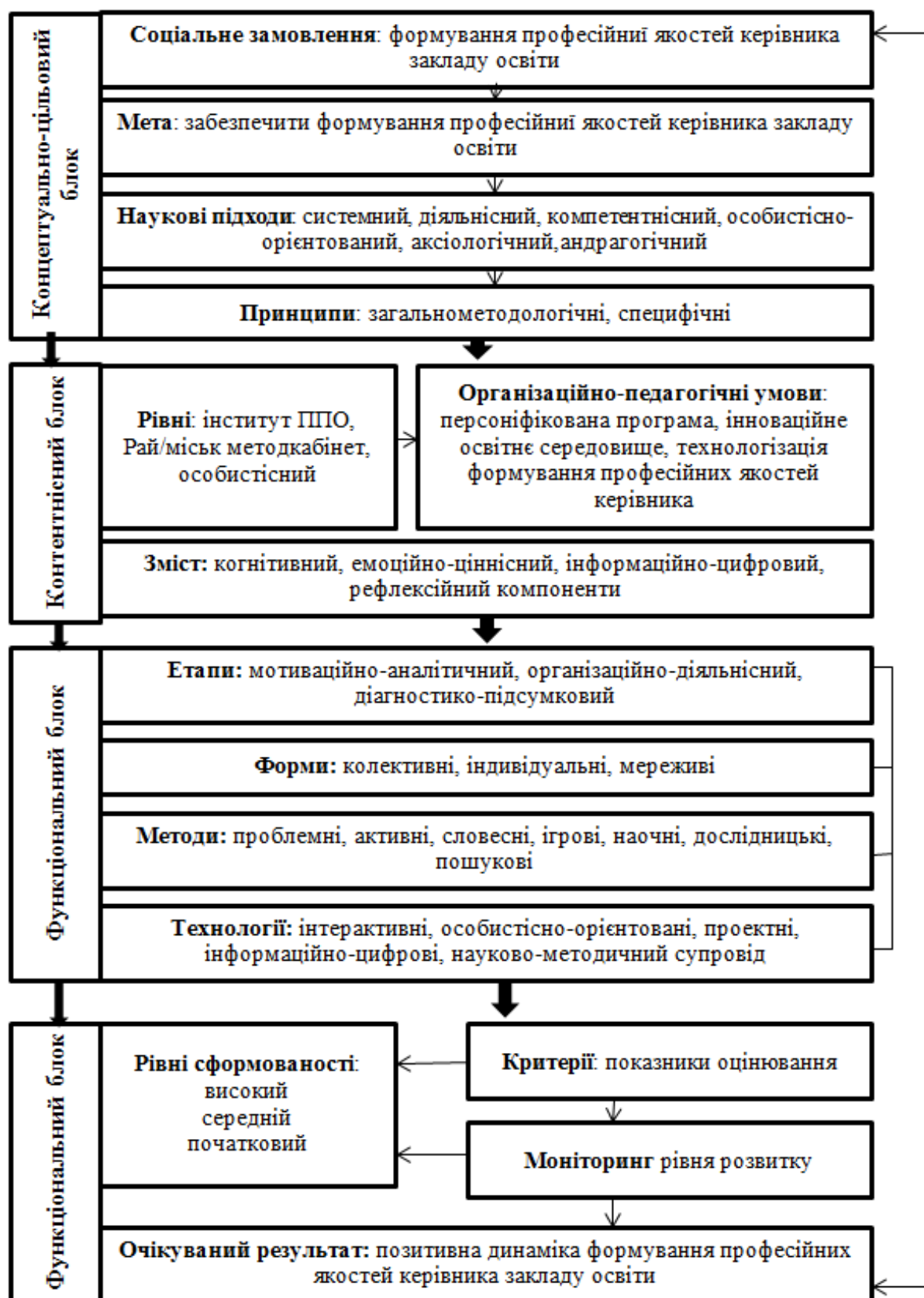


Рис. 2.1. Модель формування професійних якостей керівника закладу освіти

Вивчення наукових праць з питань моделювання [9] дали змогу розробити модель формування професійних якостей керівника закладу освіти (рис. 2.1.).

Модель формування професійних якостей керівника закладу освіти містить невелику кількість елементів і пояснює співвідношення між ними.

Модель складається з концептуально-цільового, контентнісного, функціонального та оцінно-результативного блоків. Адже як зазначається у Концепції нової української школи, сьогодні потрібен новий керівник, який стане лідером змін, тому необхідно сприяти формуванню його професійних якостей, залучати до професії найкращих [40, 22]. Звідси метою реалізації моделі є забезпечення позитивної динаміки формуванню професійних якостей керівника закладу освіти впродовж його безперервної освіти.

Контентнісний блок розкриває внутрішню сутність формування професійних якостей керівника закладу освіти, його наповненість, адже якість контенту обумовлюється реалізацією потреби споживача, в нашому випадку керівника. В даному блоці визначено рівні організації освітнього процесу формування професійних якостей керівника закладу освіти, якими є інститути післядипломної освіти, методичні центри, методичні кабінети територіальних громад та особистий рівень (саморозвиток, самоменеджмент); організаційно-педагогічні умови та види освіти щодо забезпечення формування професійних якостей керівника закладу освіти; зміст освітнього процесу.

Особистісний рівень формування професійних якостей керівником закладу освіти, саморозвиток, визначає індивідуальний вплив керівника як людини та особистості на розвиток своїх професійних якостей. Самоменеджмент забезпечує цілеспрямоване і послідовне використання ефективних методів формування професійних якостей з оптимальним використанням своїх ресурсів для досягнення визначених цілей. Особистісні ресурси позначають сукупність цінностей, резервів і можливостей керівника,

які використовуються або потенційно можуть бути використані ним у даній діяльності.

Особистісний ресурс суб'єкта діяльності характеризується не його фізичними і біогенетичними особливостями, не властивостями нервової системи і характеру, не професійними знаннями і уміннями, а їх потенційно можливими особистісними сенсами, яких ці властивості можуть набувати при їх використанні людиною.

До потенційно можливих форм особистісного ресурсу керівника закладу освіти, які обов'язково враховуємо в дослідженні, відносяться й особливості його «Я-концепції» та мотиваційно ціннісне ставлення до професії. Мотив, як спонукальна причина дій і вчинків людини [18, 217]. Мотивація виконує регулятивну функцію у визначенні мети діяльності, а самоменеджмент сприяє ефективному проходженню всіх етапів успішного шляху до визначеної мети.

Окреслені рівні організації освітньої діяльності з формування професійних якостей керівника покликані забезпечити відповідні організаційно-педагогічні умови, сприяти оптимальному вибору керівниками шляхів та засобів досягнення визначених ними цілей формування професійних якостей, забезпечити сучасний контент змісту освітнього процесу.

Такими організаційно-педагогічними умовами визначаємо розробленість персоніфікованої програми; інноваційне освітнє середовище; технологізацію формування професійних якостей керівника, моніторинг динаміки їх формування.

Персоніфікована програма виступає як просування професійного зростання, формування, це засіб, який допомагає керівнику спільно з андрагогом окреслити нові задачі, визначити перспективи, окреслити майбутні професійні досягнення. Дана програма містить опис мети, особливості формування змісту освіти і моделей організації навчання, спрямованих на формування професійних якостей керівника закладу освіти;

проведення персональної діагностики рівня її сформованості; зміну мотиваційних установок керівників до підвищення керівників до підвищення кваліфікації як процесу самооцінювання рівня сформованості професійних якостей керівника.

Науковці виділяють три взаємопов'язаних сфери андрагогічної діяльності: предметно-змістова, самоорганізаційна та організаторська. В предметно-змістовій сфері андрагог є тим, хто навчає, носієм професійних знань, спеціалістом у певній професійній сфері. Самоорганізаційна сфера пов'язана з виконанням рольових позицій лектора, викладача, інструктора, виконання яких вимагає здатності підготувати й організувати власну діяльність у навчальній аудиторії. Організаторська сфера забезпечується тьютором, модератором [4, 104].

Функціональний блок даної моделі відображає етапи дослідження, форми взаємодії, методи та технології навчання для розвитку формування професійних якостей керівника закладу освіти.

Основними етапами є: мотиваційно-аналітичний, який передбачає виявлення ціннісних орієнтацій та мотивів керівників закладів освіти щодо підвищення рівня сформованості професійних якостей керівника, їх аналіз і визначення на цій основі пріоритетних цілей їх формування; організаційно-діяльнісний зумовлює реалізацію моделі, програм, планів, завдяки скоординованості дій працівників системи освіти, здобувачів освіти та створених організаційно-педагогічних умов для формування професійних якостей керівника; діагностико-підсумковий, який передбачає діагностичні процедури та порівняльний аналіз даних щодо рівнів сформованості професійних якостей керівника на початку та по закінченню експерименту, співставлення отриманих результатів із поставленими цілями та завданнями.

Оцінно-результативний блок містить опис рівнів сформованості професійних якостей керівника закладу освіти; критерії та показники, що дозволяють визначити рівень сформованості професійних якостей керівника.

Обґрунтувавши модель формування професійних якостей керівника, приходимо до таких висновків, що формування професійних якостей керівника закладу освіти розуміється як спеціально організована особистісно орієнтована модель їх безперервної освіти, спрямована на фундаменталізацію знань керівника, рівня сформованості професійних якостей керівника, наявності професійно-управлінського досвіду, ціннісних орієнтацій, освітніх запитів та оптимального використання освіти для їх розвитку.

2.2. Критерії, показники, рівні розвиненості професійних якостей керівника закладу освіти

Для побудови системи формування професійних якостей керівника закладу освіти важливим є вимірювання прогресу даного розвитку, з'ясування змін у сформованості компонентів професійної компетентності керівників. Мета педагогічного діагностування - вивчення за допомогою науково обґрунтованого інструментарію результативності навчального процесу з огляду на зміни у рівнях сформованості компонентів професійної компетентності керівників. Причому результативність педагогічного впливу визначається як міра досягнення мети навчання та є «якісною характеристикою отриманого результату з точки зору досягнення поставленої цілі» [82, 7]; результативність також є похідною від якості такого навчального процесу, який найбільшою мірою сприяє розвитку різних компетентностей.

Реалізація визначеного завдання відбувається шляхом вимірювання, основою якого є виокремлення критеріїв і показників професійної компетентності, а також дібраний діагностичний інструментарій. На думку науковців вимірювання - це «алгоритмічна операція щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил» [76, 15], процес вимірювання здійснюється шляхом «встановлення кількісного відношення між певною

характеристикою об'єкта й деякою величиною, яка приймається за еталон» [76, 15]. Таким еталоном у педагогічних дослідженнях є критерій.

Критерій - «ознака, на основі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки. Не будучи реально існуючою якістю або властивістю об'єкта, критерій є ідеальним уявленням суб'єкта оцінювання про те, яким має бути об'єкт в ідеалі; критерій є тим, відносно чого визначається реальний стан об'єкта» [59, 15]; мірило для визначення, оцінки предмета, явища [73, 305]; ознака, на підставі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація об'єктів або явищ; «якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування» [20, 300].

Показник - «опис характеристики об'єкта, яка визнається суттєвою та актуальною в процесі оцінювання» [24, 5]. Ми схилиємось до трактування співвідношення критеріїв і показників як загального, конкретного і окремого, коли критерій розглядається як «найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його сформованості, а параметр відображає специфічні якісні аспекти їх вивчення» [21, 371]; «кількісні та якісні характеристики сформованої якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, інакше - рівень сформованості того чи іншого критерію» [20, 300]. Крім того, необхідним є також звернення до характеристик критеріїв, які, на думку науковця Н. Гузій, мають бути «однозначними (однаково трактуватися в межах певного дослідження), адекватними (відповідати природі явища, яке досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), надійними (здатними мінімізувати розходження в ситуації повторного оцінювання), відображати всі складові явища» [49, 372].

Переконливою вважаємо думку А. Маркової про те, що для вимірювання результативності педагогічних впливів на досліджувану категорію потрібно використовувати групи критеріїв, комплексне застосування яких дасть уявлення про професійну компетентність [49, 35].

Зокрема, вчена виділяє такі універсальні групи критеріїв, виокремлюючи їх показники:

- об'єктивні (ступінь відповідності вимогам професії, внесок у розвиток професії, продуктивність праці, вміння вирішувати різноманітні професійні завдання, продуктивність праці). Ці показники дають нам змогу виділити наступні критерії та показники розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників;

- суб'єктивні (відповідність професії відповідає вимогам людини, її мотивам, схильностям, наскільки людина задоволена результатами своєї праці). Ці показники дають змогу визначити такі критерії розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників: вмотивованість до діяльності, демонстрацію лояльності до закладу освіти, орієнтацію у своїй діяльності на побудову тривалих відносин з колективом;

- результативні (чи досягає людина бажаних результатів своєї праці);

- процесуальні (використання працівником у своїй діяльності соціально прийнятних способів, прийомів, технологій), що дають змогу визначити актуальні критерії та показники розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників;

- нормативні (засвоєння працівником норм, правил, еталонів професії), допомагають з'ясувати критерії та показники розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників;

- індивідуально-варіативні та прогностичні (наявність бажання працівником індивідуалізувати свою роботу, реалізувати в професії власні потреби, розвивати себе засобами професії, чи шукає він зону свого професійного розвитку). З'ясування присутності цих показників дає змогу визначити наступні критерії та показники розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників: здатність і готовність до постійного професійного вдосконалення; здатність до рефлексії, самоаналізу, самостійного вибудовування траєкторій професійного розвитку.

Для визначення критеріїв та показників оцінювання рівня розвиненості професійної компетентності керівників закладів освіти доцільно обрати також базову модель, на основі якої і буде провадитися оцінювання. Т. Канівець пропонує використовувати такі моделі: модель зіставлення, яка дає змогу з'ясувати ступінь досягнення визначеного рівня знань, умінь та навичок; модель норми, яка дає можливість порівняти індивідуальні результати з результатом певного групового еталону; модель розвитку, яка по суті є особистісно орієнтованим оцінюванням та дає змогу визначити прогрес у розвитку того, хто навчається, в проміжку між двома точками в часі [58, 18].

В. Федієнко, наприклад, визначає такі підходи до оцінювання навчальних досягнень: критерійно-орієнтовний (міра досягнення тим, хто навчається, визначеного рівня знань, умінь та навичок; інтерпретується або через з'ясування факту досягнення запланованого результату, або як вимірювання у відсотках ступеня його досягнення); нормативно-орієнтований (інтерпретація навчальних результатів того, хто навчається, по відношенню до досягнень певної групи осіб); орієнтований на індивідуальні норми (оцінювання навчальних досягнень того, хто навчається, відносно вихідного рівня його навчальних досягнень) [76, 16]. Враховуючи своєрідність досліджуваної категорії керівників, а також запропонованих нами педагогічних технологій та засобів навчання, вважаємо за доцільне використовувати нормативно-орієнтований підхід до вимірювання результативності педагогічних впливів, який дасть змогу інтерпретувати індивідуальні навчальні результати стосовно до досягнень групи, а також модель прогресу в розвитку, яка дасть змогу інтерпретувати індивідуальні досягнення учасників експерименту.

Проведений аналіз підходів до розробки критеріїв і показників дав нам змогу запропонувати таку систему критеріїв розвитку професійної компетентності керівників закладів освіти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Для диференціації розроблених критеріїв та показників на рівні розвиненості використано традиційну триступеневу шкалу (базовий, остатній, високий), яка, на нашу думку є релевантною специфіці досліджуваного об'єкта. Деталізована її інтерпретація представлена у таблиці 3.2.

Отже, високий рівень розвиненості професійної компетентності керівників закладів освіти характеризується:

- збалансованістю сформованості усіх компонентів професійної компетентності;
- системністю професійного світогляду;
- високим рівнем умотивованості професійної діяльності;
- налаштованістю на оптимістичний результат індивідуальної професійної діяльності та закладу освіти зокрема;
- ґрунтовністю та глибиною професійних, психологічних, андрагогічних та організаційно-управлінських знань;
- високим рівнем розвиненості професійних, комунікативних, андрагогічних та організаційно-управлінських умінь;
- здатністю та готовністю до постійного професійного розвитку й удосконалення;
- здатність до рефлексії, самоаналізу, самостійного вибудовування траєкторій професійного розвитку;
- здатність займати експертну позицію у розв'язанні професійних та організаційно-управлінських питань, бути джерелом кращих практик і досвіду, продукувати нормативні документи з питань організації роботи закладу освіти.

Таблиця 3.2.

Рівні розвиненості професійної компетентності керівників закладів
освіти

Критерії	Рівні розвиненості		
	Базовий	Достатній	Високий
Мотиваційно-ціннісний	Низький рівень умотивованості до професійної діяльності; переважання індивідуальних цінностей у діяльності	Середній рівень умотивованості до професійної діяльності; прояви клієнтоорієнтованості ситуативні та комбінуються з індивідуальними цінностями й орієнтацією на досягнення цілей підприємства	Високий рівень умотивованості до професійної діяльності; виражений прояв клієнтоорієнтованості та лояльності до підприємства як ціннісної орієнтації діяльності
Інтелектуально-когнітивний	Несистемність та фрагментарність знань; наявна потреба осучаснення знань	Рівень знань відповідає вимогам діяльності	Ґрунтовність та глибина знань; експертність; виконання функції «рольової моделі»
Операційно-діяльнісний	Низький рівень розвиненості умінь, фрагментарність в їх демонстрації	Середній рівень розвиненості умінь, незбалансованість розвиненості окремих компонентів	Високий рівень розвиненості, системність розвиненості умінь
Особистісний (професійно важливі якості)	Низький рівень розвиненості професійно важливих якостей	Розвиненість окремих професійно важливих якостей, стандартизованість діяльності та взаємодії, застосування типових моделей поведінки	Високий рівень розвиненості професійно важливих якостей, їх збалансованість, відповідність специфіці професійного контексту, що уможливорює високі результати діяльності та нестандартність в реалізації функцій

Достатній рівень розвиненості професійної компетентності керівників закладів освіти характеризується:

- відповідальним ставленням до професійної діяльності;
- вмотивованістю до професійної діяльності;
- керівництвом у професійній діяльності інтересами закладу освіти та колективу;
- демонстрацією в професійному спілкуванні налаштованості на вирішення запитів клієнтів.
- незбалансованістю розвиненості компонентів професійної компетентності, переважання окремих компонентів;
- професійні, психологічні, андрагогічні й організаційно-управлінські знання відповідають вимогам діяльності;
- фрагментарним та ситуативним інтересом до професійного вдосконалення;
- вирішенням проблемних та виробничих завдань за стандартом, без застосування креативних рішень;
- готовністю до саморефлексії, аналізу, корекції моделей поведінки.

Базовий рівень розвиненості професійної компетентності керівників закладів освіти характеризується:

- низьким рівнем умотивованості до професійної діяльності;
- нахилом до перекладання відповідальності за невдачі на певні зовнішні чинники;
- неусвідомленістю цінностей закладу освіти, відсутністю власної ідентифікації себе як працівника, низьким рівнем лояльності;
- відсутністю прояву в професійному спілкуванні на вирішення запитів колективу;
- керуванням у професійній діяльності переважно власними інтересами;
- відсутністю розуміння алгоритмів виконання стандартів, процедур, регламентів бізнес-процесів;

- незбалансованістю розвиненості компонентів професійної компетентності, помітна перевага окремих компонентів;
- поверховістю, застарілістю професійних, психологічних, андрагогічних та організаційно-управлінських знань;
- низьким рівнем розвиненості професійних, комунікативних, андрагогічних та організаційно-управлінських умінь, фрагментарною їх демонстрацією;
- браком інтересу до професійного вдосконалення;
- стандартністю виконання типових завдань.

Визначені нами критерії, показники та рівні розвиненості професійної компетентності керівників закладів освіти є основою для діагностики наявного стану та аналізу результативності науково-педагогічних впливів на досліджувану категорію керівників закладів освіти.

Висновки до розділу 2

Формування професійних якостей керівника закладу освіти розуміється як спеціально організована особистісно орієнтована модель його безперервної освіти, спрямована на фундаменталізацію знань керівника, рівня сформованості професійних якостей керівника, наявність професійно-управлінського досвіду, ціннісних орієнтацій, освітніх запитів та оптимального використання освіти для їх розвитку.

У контексті відтворення ідеалізованого образу формування професійних якостей керівника закладу освіти розроблено та теоретичного обґрунтовано модель, яка обумовлена методологією системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, контекстного підходів, концепціями активного суб'єкта життєдіяльності, ціннісно-сміслової сфери суб'єкта, ідеями неперервної професійної освіти, та містить такі компоненти: концептуально-цільовий, контентнісний, функціональний, оцінно-результативний.

Фундаментальними принципами моделі формування професійних якостей керівників закладів освіти виокремлюють науковість, системність, інтегративність, модульність та варіативність, наступність, суб'єктність навчання, діагностичну цілеспрямованість, принцип професійної мобільності, які дають можливість відстежити стійкі тенденції та закономірності в науковому обґрунтуванні пропонованої моделі та діяльності з її практичного впровадження.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

3.1. Експериментальне дослідження ефективності формування професійних якостей керівника закладу освіти

З метою дослідження ефективності формування професійних якостей керівника закладу освіти нами було обрано класичний педагогічний експеримент, який зумовив природне втілення розробленої моделі розвитку ефективності формування професійних якостей керівника закладу освіти.

Як зазначає Максименко С. «будь –яка дослідницька діяльність повинна складатися з таких основних компонентів як діагностика, проектування-реконструкція, проектування-перспектива, моделювання» [47, 124]. Так, багатоаспектна система діагностики забезпечує проектування - реконструкцію, бо допомагає встановити основи динамічних тенденцій розвитку, а виявлені тенденції є основою для проектування перспективи, яка повинна базуватися на тих же показниках, що і реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні фактори та особистісна прогностична активність людини. Модель завершує і конкретизує проєкт, а далі здійснюється прогноз, як, використовуючи власну діяльність організувати діяльність інших, здійснювати постійний моніторинг.

Відтак, програма формувального етапу експерименту передбачала такі завдання: розробку методики проведення експерименту; вибір об'єктів та забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов; створення й апробацію моделі; забезпечення постійного зворотнього зв'язку, збір та обробку підсумкової інформації методами математично-статистичного аналізу; вимірювання результатів упровадження моделі; підведення

підсумків формувального експерименту; порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експериментів; узагальнення результатів дослідження та їх поширення в освітній практиці.

Для формувального експерименту було визначено експериментальну групу керівників закладів освіти, створення якої здійснювалися добровільно за бажанням та зацікавленістю самих керівників, до якої увійшли директори закладів освіти різних рівнів підпорядкування: обласного, міського, районного. Враховувалося також бажання закладів освіти впроваджувати пропоновану модель.

У педагогічних дослідженнях виділяють різні види формувального експерименту, серед яких паралельні, де обов'язково поряд з експериментальною має бути контрольна група; лінійний, в якому є лише експериментальна група; природний, що проводиться за природних умов; лабораторний, який проводиться у спеціально обладнаній лабораторії. В даному випадку ми проводили лінійний формувальний експеримент.

Методом структурної вибірки було обрано групу з 50 керівників закладів освіти, яка представляє собою мікромодель генеральної сукупності. До експериментальної групи увійшли 20 керівників Чортківського району та 20 керівників Тернопільського району, 10 студентів денної форми навчання спеціальності Управління закладами освіти ОС магістр.

Формувальний експеримент здійснювався з мотиваційно-аналітичним, організаційно-діяльнісним, діагностико-підсумковим етапами.

Для реалізації мотиваційно-аналітичного етапу формувального експерименту, який засвідчив відповідний рівень сформованості професійних якостей керівників закладу освіти.

Мотивація керівників закладів освіти щодо участі в експерименті забезпечувалася соціальними (значимість і престижність у суспільстві), управлінськими мотивами (безпосередня реалізація професійної діяльності) та мотивами особистісного розвитку (можливість реалізувати власний

творчий потенціал, упроваджувати нові підходи до управління, приймати ефективні управлінські рішення, самовдосконалюватися.).

З метою формування професійних якостей керівника закладу освіти нами був організований спецкурс «Формування професійних якостей керівника закладу освіти засобами формальної, неформальної та інформальної освіти», які покликані забезпечити зміст і нові моделі організації навчання керівників ЗО.

Впродовж формувального експерименту здійснювався моніторинг поточних результатів освітньої діяльності з формування професійних якостей керівника закладу освіти.

У наукових джерелах розглядаються три системи моніторингу, серед яких моніторинг узгодження, управління, діагностичний моніторинг та моніторинг діяльності. Моніторинг діяльності включає заміри «входу» і «виходу» системи. Центральне місце у розробці моніторингу посідає створення нормативної моделі об'єкту дослідження, яка є певним еталоном, або нормою-зразком. Еталон виступає модельним представленням ідеалу об'єкту, в якому зібрано унормовані вимоги до його цілей, завдань, структури, діяльності щодо забезпечення його функціонування.

В нашому випадку такою нормативною моделлю є когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний компоненти професійних якостей керівника закладу освіти. Для кожного з цих критеріїв нами обґрунтовано відповідні показники, які допомагають оцінити професійні якості керівника закладу освіти, а також розроблено відповідний діагностичний інструментарій та дібрані відповідні методики [22].

На діагностико - підсумковому етапі здійснювалися оцінювальні процедури та порівняльний аналіз даних професійних якостей керівника закладу освіти на початку та по закінченню експерименту, співвіднесення отриманих результатів із поставленими цілями та завданнями, виявлення чинників, що впливали на результат, встановлення ефективності моделі,

визначення резервів її покращення, встановлення невикористаних можливостей, прогнозування подальшої діяльності.

В ході рефлексії шляхом порівняння фактичних і планових показників освітньої діяльності визначалися невикористані можливості та резерви підвищення її ефективності, прогнозувалася подальша робота за умови збереження існуючих позитивних тенденцій.

В ході реалізації персоніфікованої програми та по її закінченню ми провели додаткові виміри рівнів сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за усіма чотирма критеріями з допомогою діагностичного інструментарію, який використовувався під час констатувального експерименту, та отримали кінцеві синтезовані результати формульовального експерименту (табл. 3.1). Метою виміру було з'ясувати результативність впливу розробленої нами моделі на рівень сформованості професійних якостей керівника закладу освіти, відстежити динаміку розвитку.

Таблиця 3.1.

Загальні дані динаміки сформованості професійних якостей керівника закладу освіти

Рівень	Критерії, %				К-ть респондентів
	когнітивний	Емоційно-ціннісний	Інформаційно-цифровий	рефлексійний	
Початковий	10	10	12	16	12
Середній	38	42	44	38	40
Високий	52	48	44	46	48
Всього	100	100	100	100	100

Примітка. Складено автором

Як бачимо, реалізація персоніфікованої програми сприяла досягненню її учасниками таких освітніх результатів:

- Позитивна динаміка розвитку когнітивного компоненту професійних якостей керівника, а саме: оновлення, розширення та сформованість знань, необхідних для виконання професійної діяльності; вміння узагальнити та систематизувати необхідну інформацію, застосовувати

різні види аналізу; використовувати отримані знання у своїй роботі; інтерпретувати дані досліджень щодо складових професійних якостей керівника закладу освіти; аналізувати власний професійний досвід; розуміти та раціонально використовувати можливості формальної, неформальної, інформальної освіти для її розвитку, уміння моделювати індивідуальну освітню програму, використовувати ефективний інструментарій для її реалізації.

- Позитивна динаміка розвитку емоційно-ціннісного компоненту: знання основних моделей емоційного інтелекту, його рівнів розвитку, способів досягнення емоційного балансу, знання основних форм рефлексії, ролі самооцінки у структурі емоційного інтелекту; розуміння емоційного інтелекту як важливого і надійного предиктора при визначенні особистісного та професійного успіху людини, як показника усунення негативних емоцій керівника закладу освіти; бачення взаємозв'язку емоційного інтелекту з успішною професійною діяльністю керівника закладу освіти; поглиблення розуміння професійних та особистісних цінностей, способів емоційного реагування тощо.

- Позитивна динаміка розвитку інформаційно-цифрового компоненту: розвиток навиків здійснення наукового аналітичного рівня роботи з інформацією; уміння створювати систему інформаційного забезпечення управління закладом, автоматизоване робоче місце; розвиток медіа грамотності.

- Позитивна динаміка розвитку рефлексивного компоненту: здатність до самоаналізу, самовдосконалення, самоконтролю, самопізнання, самоорганізації; усвідомлення керівником закладу освіти рівня професійних якостей керівника закладу освіти, умотивована готовність до інновацій; вміння брати на себе відповідальність.

Наступним нашим кроком було здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів у формуальному експерименті з результатами констатувального експерименту.

Спочатку розглянемо рівень сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм. Результати, які ми отримали після проведення формувального експерименту представлено у таблиці 3.2. Вони показують зміни, що відбулися у цій групі показників після експерименту.

Таблиця 3.2.

Дані діагностики рівня професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм до і після експерименту

Рівні	Дані констатувального експерименту		Дані формувального експерименту	
	%	абсол.велич	%	абсол.велич
Початковий	26	13	10	5
Середній	32	16	38	19
Високий	42	21	52	26
Всього	100	50	100	50

Примітка. Складено автором

Аналізуючи дані в таблиці можна побачити, що відбулися зміни на всіх рівнях сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм. Так, на початковому рівні після проведення формувального експерименту різниця складала 16% у сторону зменшення. Такі зміни говорять про те, що значно зменшилася кількість керівників закладу освіти, які мають початковий рівень знань, слабо інтегрують професійні знання, пасивно ставляться до навчання, мають низьку орієнтацію в освітніх технологіях, мають репродуктивний або адаптивний рівень сформованості професійних компетентностей.

Помітна динаміка розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм і на високому рівні, яка становить 11% у бік збільшення, що свідчить про збільшення кількості керівників, які мають системні інтегровані професійні знання, володіють новими освітніми й управлінськими технологіями, мають творчий рівень сформованості професійних компетентностей, бачать індивідуальну освітню траєкторію

свого професійного розвитку, комплексно використовують можливості освіти для її реалізації.

Щодо середнього рівня, то зміни у бік збільшення становлять 6%, адже значна частина керівників закладу освіти за час експерименту, цілеспрямовано вдосконалюючись, з середнього рівня піднялися до вищого, таким чином демонструючи позитивну динаміку розвитку професійних якостей.

Отримані результати динаміки розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм до і після проведення експерименту відобразимо графічно (рис. 3.1.)

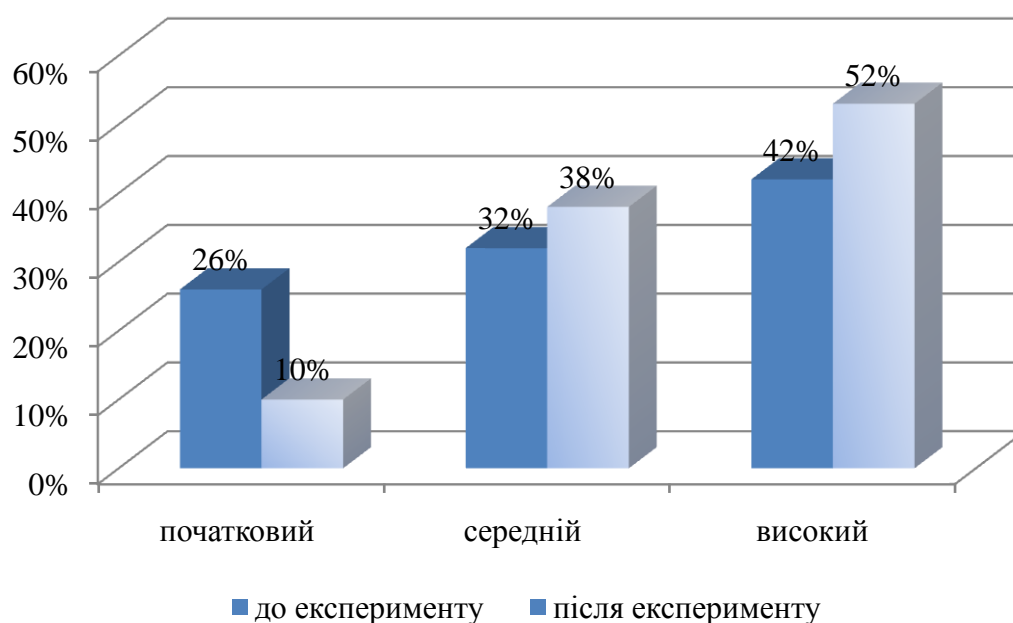


Рис. 3.1. Динаміка якісних змін розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за когнітивним критерієм до і після проведення експерименту

Проаналізуємо, як змінився рівень сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за емоційно-ціннісним критерієм. Результати, які ми отримали після проведення формувального експерименту представлено у таблиці 3.3.

Аналізуючи приведені у таблиці дані, бачимо, що розбіжності за емоційно-ціннісним критерієм на початковому рівні становлять 24% у бік зменшення; на середньому рівні -12%; а високому рівні- 12% у бік збільшення.

Таблиця 3.3.

Дані діагностики рівня професійних якостей керівника закладу освіти за емоційно-ціннісним критерієм до і після експерименту

Рівні	Показники (до експерименту)		Показники (після експерименту)	
	%	абсол.велич	%	абсол.велич
Початковий	34	17	10	5
Середній	30	15	42	21
Високий	36	18	48	24
Всього	100	50	100	50

Примітка. Складено автором

Таким чином можна констатувати, що у керівників закладів освіти після проведеного експерименту сформовано вміння розуміти та контролювати власні емоції; розуміти емоції персоналу та здобувачів освіти; виявляти емпатію, рішучість, витримку, щирість; сформовано бачення створення позитивного іміджу; вміння проявляти етичні цінності у складних проблемних ситуаціях, брати на себе відповідальність, здатність до ризику; зросла мотивація; підвищився рівень усвідомлення цінностей своєї професійної діяльності.

Відобразимо динаміку якісних змін у сформованості емоційно-ціннісного комплексу професійних якостей керівника закладу освіти до і після проведення експерименту графічно (рис. 3.2.)

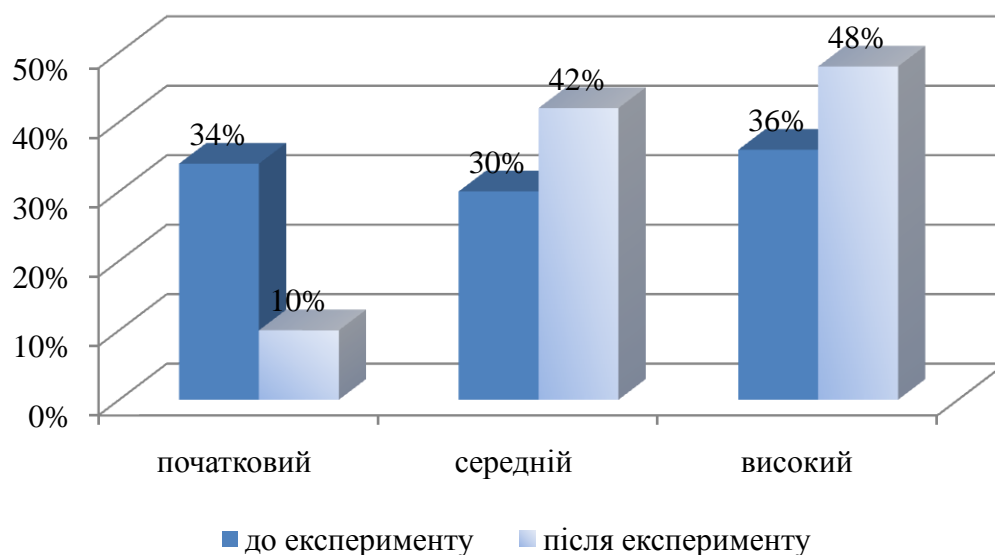


Рис. 3.2. Динаміка якісних змін розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за емоційно-ціннісним критерієм до і після проведення експерименту

Визначимо рівні сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за інформаційно-цифровим критерієм (табл. 3.4.)

Таблиця 3.4.

Дані діагностики рівня професійних якостей керівника закладу освіти за інформаційно-цифровим критерієм до і після експерименту

Рівні	Показники (до експерименту)		Показники (після експерименту)	
	%	абсол.велич	%	абсол.велич
Початковий	38	19	12	6
Середній	30	15	44	22
Високий	32	16	44	22
Всього	100	50	100	50

Примітка. Складено автором

Дані представлені в таблиці свідчать про якісні зміни, які відбулися у керівників закладів освіти за інформаційно-цифровим компонентом їх професійних якостей. На початковому рівні за цим показником було 38% керівників, по закінченню експерименту стало 12%. Отже, 26% керівників закладів освіти підвищили аналітичний рівень роботи з інформацією;

створили в своєму закладі систему інформаційного забезпечення управління; стали більш ефективними у спілкуванні, здобули певні знання і навички з медіа грамотності; більш активно використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Зміни відбулися відповідно і на середньому та високому рівнях, це становить на середньому 14% на високому рівні 12% у бік збільшення. Відтак, збільшилася кількість керівників з навиками науково-аналітичного рівня роботи з управлінською інформацією; підвищилася їх медіа грамотність.

Беручи за основу отримані дані рівнів сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за інформаційно-цифровим критерієм до і після експерименту, побудуємо діаграму (рис. 3.3)

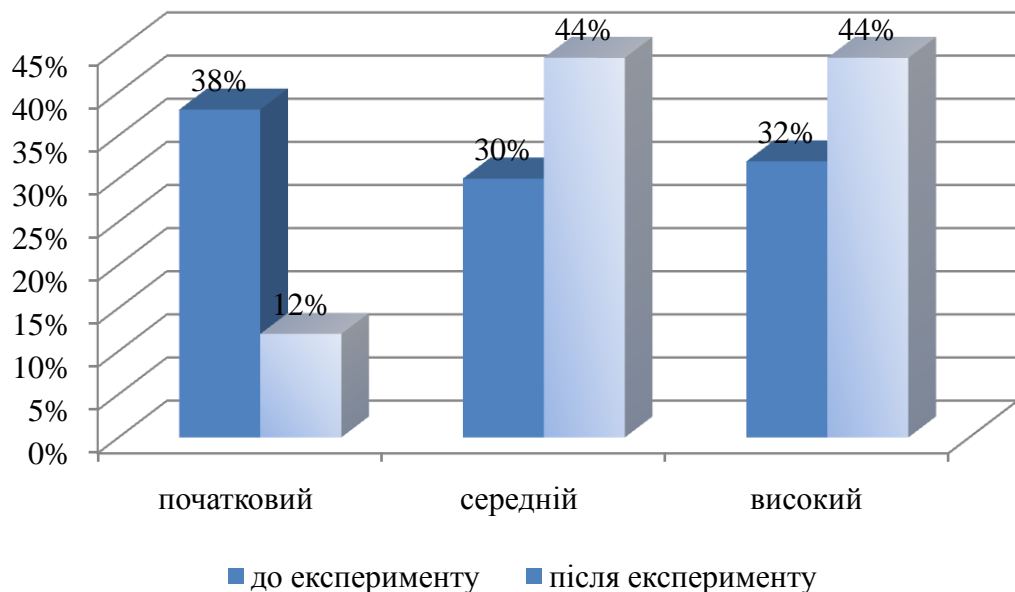


Рис. 3.3. Динаміка якісних змін розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за інформаційно-цифровим критерієм до і після проведення експерименту

Простежимо, які зміни відбулися у розвитку рефлексійного компоненту професійних якостей керівника закладу освіти. Результати

сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за рефлексійним критерієм представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Дані діагностики рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за рефлексійним критерієм до і після експерименту

Рівні	Показники (до експерименту)		Показники (після експерименту)	
	%	абсол.велич	%	абсол.велич
Початковий	42	21	16	8
Середній	26	13	38	19
Високий	34	16	46	23
Всього	100	50	100	50

Примітка. Складено автором

Як бачимо відбулися зміни на всіх рівнях сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за рефлексійним критерієм. Щодо початкового рівня, то розбіжність між результатами становить 26% у сторону зменшення. Тому, можна стверджувати, що після проведення експерименту зменшилася кількість керівників закладів освіти, які не мають навичок оцінювати свої дії, вчинки, професійний потенціал, здібності; у яких низький рівень самоконтролю, самоорганізації, самоаналізу; які відповідальність перекладають на інших та не надто вимогливі до себе; важко адаптуються до змін та мають низький рівень готовності до інновацій, не вміють раціонально розподіляти бюджет робочого часу.

Розбіжність отриманих даних на середньому рівні за рефлексійним компонентом становить 12%, отож значна частина учасників експерименту покращила свої показники до вищого рівня, а відтак за високим рівнем на етапі констатувального експерименту було 34%, а стало 46%. Це дає можливість констатувати, що у значної кількості керівників закладів освіти підвищилася здатність до самовдосконалення, самоконтролю, самопізнання, самоорганізації, самоаналізу; покращилася адаптація до змін; ствердилася умотивована готовність до інновацій; зросла готовність брати на себе відповідальність.

Динаміка якісних змін у сформованості професійних якостей керівника закладу освіти за рефлексійним критерієм до і після проведення експерименту відображена на рис. 3.4.

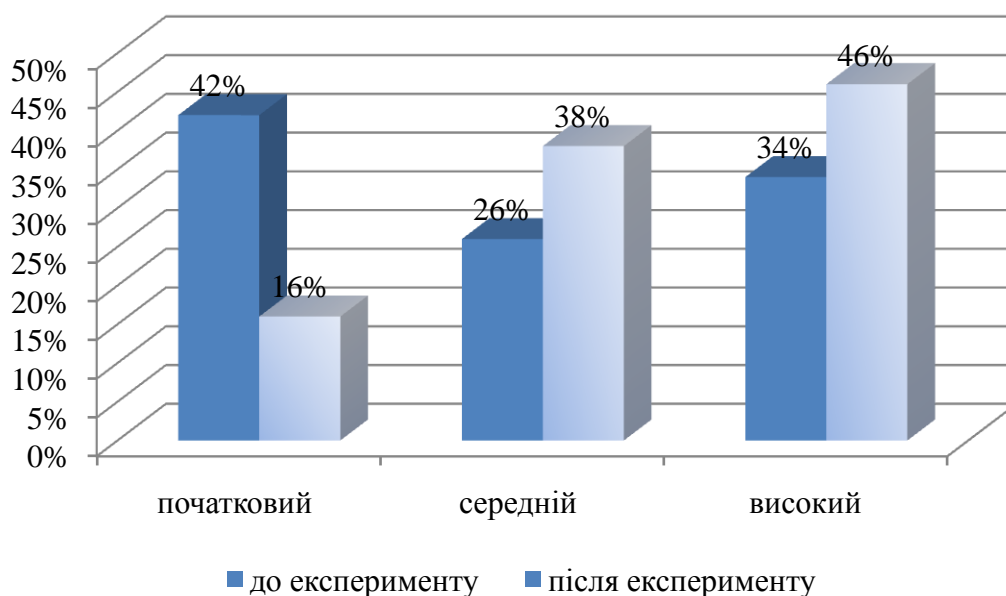


Рис. 3.4. Динаміка якісних змін розвитку професійних якостей керівника закладу освіти за рефлексійним критерієм до і після проведення експерименту

Порівняємо отримані кінцеві результати за чотирма визначеними нами критеріями професійних якостей керівника закладу освіти – когнітивним, емоційно-ціннісним, інформаційно-цифровим, рефлексійним.

Якісні зміни відбулися по кожному з зазначених критеріїв. Найбільші зрушення відбулися у бік зростання спостерігаються за інформаційно-цифровим та емоційно-ціннісним компонентами професійних якостей керівника закладу освіти. Відтак, можна констатувати, що внаслідок формувального експерименту відбулася позитивна динаміка розвитку професійних якостей керівника закладу освіти (табл.3.6.)

Таблиця 3.6.

Дані діагностики рівня сформованості професійних якостей керівника
закладу освіти до і після експерименту

Рівні	Показники (до експерименту)		Показники (після експерименту)	
	%	абсол.велич	%	абсол.велич
Початковий	34	17	12	6
Середній	30	15	40	20
Високий	36	18	48	24
Всього	100	50	100	50

Примітка. Складено автором

На основі аналізу та узагальнення даних результатів педагогічного експерименту ми дійшли таких висновків:

- кількість керівників закладів освіти, які внаслідок цілеспрямованої роботи з розвитку професійних якостей, сягнули високого рівня становить 48%, що на 12% більше, ніж до проведення експерименту;

- кількість керівників закладів освіти, які за час проведення експериментальної роботи досягли достатнього рівня дорівнює 40%, що на 11% більше, ніж на етапі констатувального експерименту;

- кількість керівників закладів освіти, які мали початковий рівень сформованості професійних якостей на етапі констатувального експерименту, зменшилась на 23%, що засвідчує результативність розробленої методики.

На основі вищезазначеного, побудуємо діаграму змін у рівнях сформованості професійних якостей керівників закладів освіти до і після проведення експерименту (рис. 3.5.)

Отже, проведена науково-експериментальна робота показала позитивну динаміку розвитку професійних якостей керівників закладів освіти.

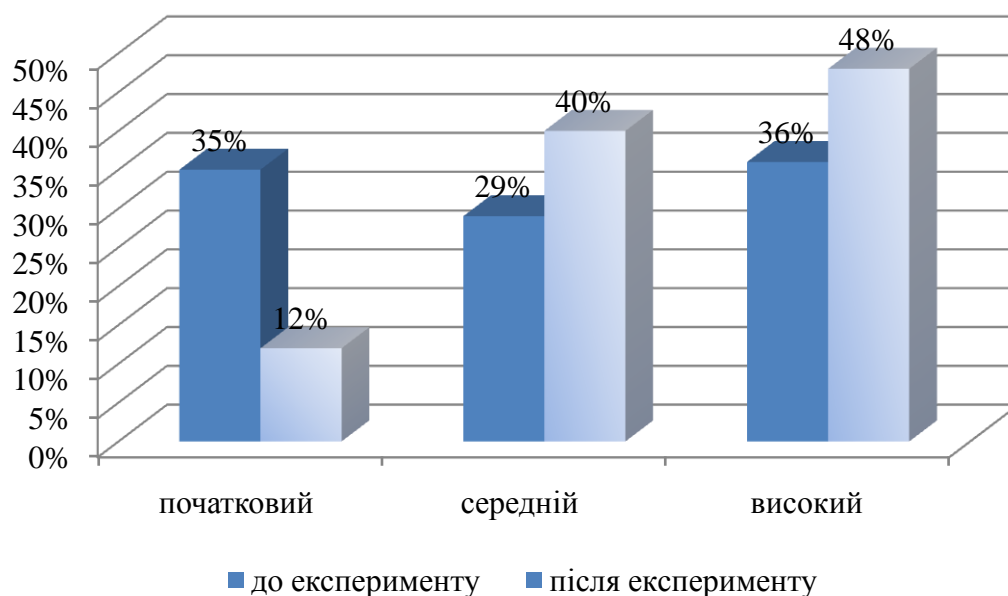


Рис. 3.5. Динаміка якісних змін розвитку професійних якостей керівника закладу освіти до і після проведення експерименту

Завдяки впровадженню персоніфікованої програми відбулося доформування та переформування професійної діяльності керівників закладів освіти, особистісних якостей, професійного спілкування; керівники оволоділи новими способами розв'язання професійних проблем та новими прийомами професійного мислення; змінилася мотиваційна сфера керівника; з'явилося розуміння індивідуальної та прийняття колективної роботи і узгодження різних точок зору як цінності життя професійного співтовариства.

3.2. Методичні рекомендації щодо формування професійних якостей керівника закладу освіти

Важливим стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні є забезпечення високої якості підготовки сучасних фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці. Процеси глобалізації, інформатизації, модернізації освіти піднімають на якісно новий рівень вимоги до управлінських знань, умінь, компетентностей керівника закладу освіти.

Запропонована та експериментально перевірена модель розвитку професійних якостей керівника закладу освіти і технологія її запровадження забезпечить відповідний рівень його професійних якостей.

У нових соціально-економічних умовах розвитку освіти України необхідна мобільна система управління науково-методичною роботою з педагогічними та керівними кадрами, яка здатна вчасно реагувати на інноваційний пошук, стимулювати та впроваджувати інновації [22, 4].

Науково-педагогічний супровід формування професійних якостей керівника закладу освіти доцільно здійснювати за таким алгоритмом:

1. Адаптація. Виходячи з того, що усвідомлення нових ідей, їх сприйняття є психологічно обумовленим процесом, керівникам закладів освіти необхідно сприяти налаштованості здобувачів на впровадження тих чи інших ідей, враховуючи суб'єктивний аспект. Адекватність розуміння сутності того, що впроваджується, проявляється і фіксується в усвідомленні суб'єктами цілей і завдань нововведення, в чіткій уяві про порядок роботи, в знанні критеріїв і засобів оцінки його ефективності, у визначенні необхідності впровадження в практику.

2. Визначення рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти, системний аналіз отримання даних. Діагностика є визначальною для формування змісту та форм науково-методичної роботи з керівниками та педагогічними кадрами. Вона сприяє визначенню та

співставленню реального рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти.

Діагностика у системі науково-методичної роботи з розвитку професійних якостей керівника закладу освіти буде настільки ефективною, наскільки конкретно задані стандарти, норми, критерії, тобто якою мірою вони відповідають ряду принципових вимог, а саме:

- вимірювання та застосування якісно і кількісно визначених та придатних для практичного використання стандартів, норм, критеріїв;
- реальність виконання та дотримання стандартів, норм, критеріїв, їхньої узгодженості з можливостями керівника;
- моніторинг дотримання та виконання стандартів, норм, критеріїв;
- уникнення абсолютизації і перебільшення ролі різних нормативних вимог.

Діагностика рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти здійснюється за такими основними напрямками: діагностика рівня сформованості професійних якостей керівників на початок впровадження моделі; діагностика ціннісних орієнтацій та мотивів керівників з підвищення рівня сформованості професійних якостей; діагностика поступу у розвитку професійних якостей керівників по закінченню спланованої роботи; оцінювання результативності науково-методичної роботи.

Проводиться діагностика у три етапи: на підготовчому визначається мета, суб'єкти, об'єкти, напрями, відбираються критерії, добирається інструментарій; на практичному йде збір інформації шляхом анкетування, тестування, бесід, спостережень, інтерв'ю, вивчення документів, самооцінки тощо; на аналітичному відбувається обробка отриманої інформації, формуються висновки, розробляються рекомендації.

3. Постановка пріоритетних цілей та завдань формування професійних якостей керівника закладу освіти, розробка моделі діяльності. Фундаментальним у розробці будь - якої системи є ціль. Цілі повинні бути чіткими, конкретними, реальними, а результат, який прогнозується, має

піддаватися діагностиці. При визначенні стратегічних чи тактичних цілей важливо очно сформулювати прогнозований результат і встановити засоби та строки отримання очікуваного результату.

4. Створення умов для впровадження та функціонування моделі.

Організація діяльності з формування професійних якостей керівника закладу освіти потребує створення низки організаційно-педагогічних умов, за яких можливі успішні результати діяльності.

Це, насамперед, дотримання фундаментальних системо утворюючих принципів, на яких ґрунтується концептуальна модель, а саме: науковості, системності, модульності, варіативності, суб'єктного навчання, динамічності, відкритості та варіативності, послідовності, моделювання.

Наступною умовою впровадження моделі є чітке планування цієї діяльності, що дає можливість сформувати пріоритети та сприяє раціональним змінам, і чим досконаліше планування, тим успішніше буде здійснено впровадження нового в практику.

Необхідною умовою є проектування та реалізація зворотного зв'язку. Для забезпечення систематичного зворотного зв'язку повинно бути організоване безперервне, тривале спостереження за розвитком формування професійних якостей керівника закладу освіти, його впливом на рівень професіоналізму, що дозволить достовірно прогнозувати результати процесу впровадження моделі, вчасно вносити необхідні корективи.

5. Скоординована діяльність з реалізації моделі. Основною ідеєю координації науково-методичної роботи закладів освіти є співробітництво з метою досягнення спільно визначених цілей щодо формування професійних якостей керівника закладу освіти, які відповідають вимогам суспільства та потребам кожного конкретно взятого керівника, тобто кооперація з метою взаємоузгодження діяльності [22; 154].

6. Виявлення і аналіз можливих негативних та позитивних факторів у ході її використання, корекція. Мета такого аналізу- підсилити переваги, мінімізувати недоліки, створити нові можливості. Виявлені позитивні та

негативні фактори потребують вироблення коригуючих дій. Корегування здійснюється трьома шляхами:

- реагування на очікувані зміни ситуації (в цьому випадку за непрямыми ознаками передбачаються шкідливі впливи на діяльність і відповідно до їх характеру відбувається перебудова в роботі);
- реагування на зміни в ситуації, що відбулися (корегування відбувається відповідно до змін);
- реагування на помилки (в цьому випадку мають місце відхилення в ході процесу внаслідок тих чи інших шкідливих впливів на нього, а корекція проводиться відповідно до характеру відхилень на підставі аналізу помилок).

7. Оцінка ефективності моделі.

8. Спробуємо визначити потенційний стратегічний ефект впровадження моделі формування професійних якостей керівника закладу освіти (табл. 3. 7.)

Таблиця 3.7.

Потенційний стратегічний ефект упровадження моделі формування професійних якостей керівника закладу освіти

Сфера впливу	Результат
Діагностика та аналіз даних про рівень сформованості професійних якостей керівника закладу освіти	Підвищення аналітичного рівня в управлінні
Планування роботи	Визначення основних видів діяльності з чітким зазначенням виконавців та термінів виконання
Організація діяльності	Чіткий розподіл функцій на всіх рівнях управління
Контроль та регулювання	Виявлення проблем в рамках цілей та завдань; виділення шляхів досягнення
Облік роботи	Встановлення співвідношення досягнутих цілей і витрачених ресурсів
Забезпечення інформаційних потреб керівників закладів освіти	Моделювання реальних інформаційних проблем
Мотивація	Вмотивованість до професійного розвитку та саморозвитку, соціально активна життєва позиція

Впровадження моделі передбачає посилення ролі науково-методичних знань; використання в роботі з керівниками методів дослідження,

моделювання на основі освоєння нових знань, а не репродукування та компенсації втрачених знань; оновлення підходів до діагностування рівня професіоналізму керівних кадрів; стимулювання творчості; мотивація самоосвіти керівників; забезпечення особистісно орієнтованого підходу.

Ефективність діяльності з формування професійних якостей керівника закладу освіти спостерігається при використанні в освітньому процесі та в науково-методичній діяльності найбільш раціональних методів та засобів реалізації персоніфікованої програми та індивідуальних освітніх траєкторій керівників. До них належать методи і засоби, які забезпечують діалогізацію освітнього процесу, його індивідуалізацію; сприяють усвідомленню необхідності засвоєння нових знань, відпрацювання управлінських умінь та навичок, оволодіння новітніми технологіями; підвищують професійну компетентність і мотивують саморозвиток, самовдосконалення, рефлексію.

До активних методів формування професійних якостей керівника закладу освіти відносять дискусійні методи (групові дискусії, метод аналізу конкретних управлінських та педагогічних ситуацій), ігрові методи (дидактичні та творчі ігри, ситуаційний тренінг), сенситивний тренінг (тренування само розуміння, міжособистісної чутливості, емпатії).

Самовдосконалення керівників закладів освіти повинно ґрунтуватися на акмеологічних засадах у рамках концептуальної моделі професійних якостей керівника закладу освіти з урахуванням особливостей професійної діяльності, управлінського досвіду, рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти.

Основні напрями самовдосконалення професійних якостей керівниками закладів освіти подано на рисунку 3.6

Одним із важливих напрямів вдосконалення професійних якостей керівника закладу освіти є самоосвіта. Сьогодні є багато нової професійно важливої інформації, нових освітніх та управлінських технологій, тому кожен керівник повинен постійно оновлювати свої знання, шляхом самоосвіти.



Рис. 3.6. Напрями самовдосконалення професійних якостей керівника закладу освіти

Основними напрямами самоосвіти керівника закладу освіти в рамках компетентнісного підходу повинні стати досягнення менеджменту, педагогіки, психології, соціології, філософії освіти, сучасні мегатренди тощо (рис. 3.7)

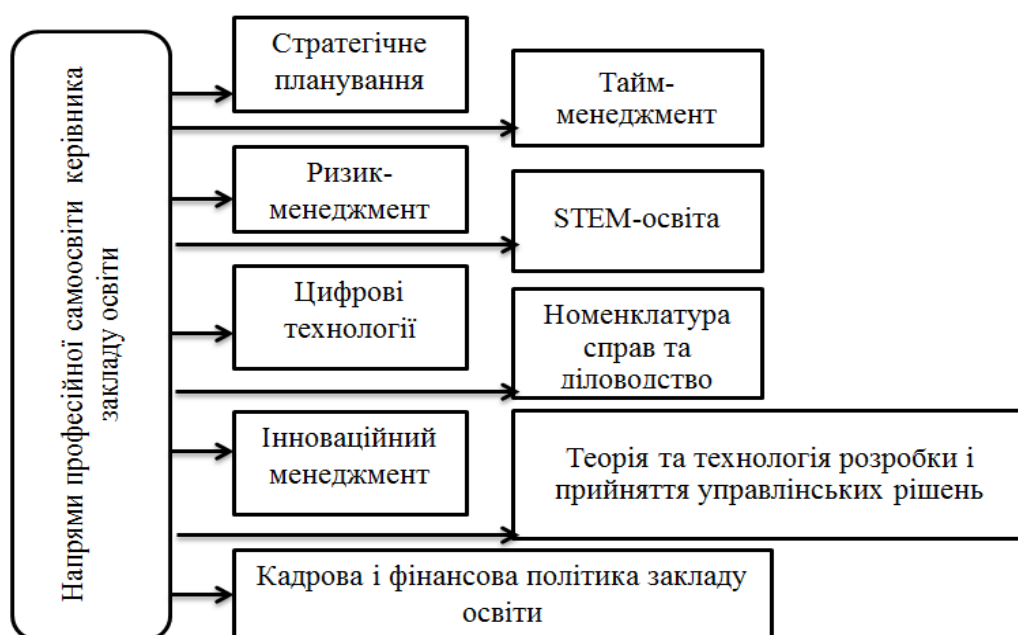


Рис. 3.7. Напрями професійної самоосвіти керівника закладу освіти (компетентнісний підхід)

Наведений перелік напрямів професійної самоосвіти керівника закладу освіти не є вичерпним, тому, що розвиток суспільства постійно ставить перед освітою нові вимоги, на які потрібно швидко реагувати.

Висновки до Розділу 3

Основним емпіричним методом педагогічного дослідження обрано експеримент, який з точки зору умов його проведення є природнім, оскільки здійснювався у звичайних умовах функціонування закладів освіти.

Відстеження результатів дослідження велося методом моніторингу діяльності, який включає заміри «входу» та «виходу» системи. Вимірювання якісних змін здійснювалося за розробленими нами критеріями, показниками та діагностичним інструментарієм.

Результати дослідної роботи показують позитивні зміни у рівнях сформованості професійних якостей керівника закладу освіти, що підтверджено порівнянням їх результатів із результатами констатувального експерименту. Так, перехід з низького рівня сформованості професійних якостей керівника закладу освіти на середній відбувся у 23% керівників, перехід з середнього рівня на високий – у 12% керівників закладів освіти.

Доведено, що формування професійних якостей керівника закладу освіти є ефективним тоді, коли воно становить спеціально організовану взаємоузгоджену освітню діяльність інститутів, методичних служб районів, міст, територіальних громад їх науково-методичного супроводу, який відображає і забезпечує реалізацію професійно-особистісних цілей керівника.

Ефективність діяльності з формування професійних якостей керівника закладу освіти спостерігається при використанні в освітньому процесі та в науково-методичній діяльності найбільш раціональних методів та засобів реалізації персоніфікованої програми та індивідуальних освітніх траєкторій керівників. До них належать методи і засоби, які забезпечують діалогізацію освітнього процесу, його індивідуалізацію; сприяють усвідомленню

необхідності засвоєння нових знань, відпрацювання управлінських умінь та навичок, оволодіння новітніми технологіями; підвищують професійну компетентність і мотивують саморозвиток, самовдосконалення, рефлексію.

ВИСНОВКИ

Організація та проведення магістерського дослідження з питань формування професійних якостей керівника закладу освіти (компетентнісний підхід) дало можливість сформулювати наступні висновки:

Професійна сфера будь-якої діяльності сучасної людини характеризується як така, що динамічно змінюється, що, безумовно, відбивається на змінах вимог до сучасного фахівця, випускника, професіонала. Провідним чинником розвитку сучасної освіти є перехід від знальних цільових установок до установок на формування здібності та готовності фахівців, керівників закладів освіти, зокрема, ефективно та самостійно вирішувати професійні завдання в різних ситуаціях у межах реалізації компетентнісного підходу.

На основі проведеного дефініційного аналізу з'ясовано, що у сучасній педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття «професійна компетентність», оскільки існують різні наукові підходи до його визначення.

В ході дослідження розмежовано поняття «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це теоретична та практична здатність, потенційна можливість вирішення різноманітних завдань, готовність до здійснення будь-якої діяльності. Компетентність – це інтегративна особистісна якість, яку можна перевірити лише у діяльності.

Зокрема, поняття «професійна компетентність керівників закладів освіти» трактується нами як володіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками й досвідом та здатність застосовувати їх для виконання професійних функцій.

Таким чином, сукупність освоєних компетенцій керівником закладу освіти інтегрується у поняття професійної компетентності як особистісної якості спеціаліста. Це доводиться тим, що у педагогічній літературі професійна компетентність може бути аналізована у двох аспектах: як мета

освіти, мета професійної підготовки; як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність.

Вивчено стан формування професійних якостей керівників закладів освіти. Встановлено, що формування професійних якостей керівників закладів освіти відбувається на високому, середньому та початковому рівнях. На основі розроблених компонентів, критеріїв професійних якостей керівників закладів освіти (когнітивний, емоційно-ціннісний, інформаційно-цифровий, рефлексійний), відповідних показників, які розкривають його зміст і структуру, та розробленого діагностичного інструментарію, визначено рівні сформованості професійних якостей керівників закладів освіти, які взяли участь у констатувальному експерименті.

Апробовано модель формування професійних якостей керівників закладів освіти, яка містить концептуально-цільовий, контентнісний, функціональний, оцінно-результативний компоненти. Концептуально-цільовий компонент передбачає постановку мети, завдань, визначення методологічних підходів та принципів формування професійних якостей керівників закладів освіти. Контентнісний компонент визначає рівні освітньої діяльності, організаційно-педагогічні умови, зміст освітнього процесу. Функціональний компонент відображає етапи діяльності, форми взаємодії, методи навчання та технології формування професійних якостей керівників закладів освіти. Оцінно-результативний компонент містить опис рівнів сформованості професійних якостей керівників закладів освіти.

Експериментально перевірено технологію впровадження моделі формування професійних якостей керівників закладів освіти, яка складається з таких технологічних процесів: визначення мети, предмету, способів, методів та засобів технологічного впливу, їх упорядкування та організація, моніторинг діяльності, рефлексія та отримання результатів.

На основі аналізу результатів дослідження відповідно до розроблених показників встановлено, що кількість керівників закладів освіти, які сягнули високого рівня становить 48% (на 12% більше, ніж до проведення

експерименту); достатнього рівня 40% (на 11% більше, ніж на етапі констатувального експерименту); кількість керівників закладів освіти, які мали початковий рівень сформованості професійних якостей на етапі констатувального експерименту, зменшилась на 23%, що засвідчує результативність розробленої методики.

За результатами дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування професійних якостей керівника закладу освіти.

