

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна
академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на
прикладі ЗДО №62 м.Харкова)»
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконала: здобувачка освіти 2 курсу,
групи ЗУЗПО-24мг
спеціальності: 073 Менеджмент
(код і найменування спеціальності)

_____ / Альбіна МАКАРЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Ірина ШАЛІМОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Тетяна КАЛІНІЧЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о. завідувачки кафедри _____ / Наталія
БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Влада МАРКОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Валентина БУРБИГА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. В.Н.КАРАЗІНА

Інститут: Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра: педагогіки, методики та менеджменту освіти

Спеціальність: 073 «Менеджмент»

Освітньо-професійна програма: «Управління закладом професійної освіти»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
д.пед.н., проф.
Наталія БРЮХАНОВА

(підпис)

« » 2025 р.

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу (дипломну роботу)
другого (магістерського) рівня вищої освіти
здобувачці Альбіні МАКАРЕНКО

1. Тема: «Управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова)» затверджена наказом по академії № від « » 2025 р.

2. Термін здачі закінченої роботи: « » 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: Закони України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів, теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів за темою роботи, періодичні видання, статистичні дані

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) Розділ 1. Теоретичний аналіз управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти. Розділ 2. Аналіз управління якістю роботи ЗДО №62 м.Харкова. Розділ 3. Модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова).

5. Перелік графічного (ілюстративного) матеріалу 7рис., 3 табл., презентаційний матеріал

6. Консультант:

Розділ	Консультант	Підпис, дата		Оцінка (бали)
		Завдання видав	Завдання прийняв	
-	Не передбачено	-	-	-

7. Дата видачі завдання: «01» жовтня 2025 р.

Керівник:

_____ Ірина ШАЛІМОВА
(підпис)

Завдання прийняла до виконання:

_____ Альбіна МАКАРЕНКО
(підпис)

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК
виконання кваліфікаційної роботи
(дипломної роботи)**

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Систематизація матеріалів про діяльність об'єкту дослідження	04.10.2025	
2	Вивчення теоретичного матеріалу, написання першого розділу роботи	16.10.2025	
3	Аналіз діяльності об'єкту дослідження, написання другого розділу	30.10.2025	
4	Розробка та написання рекомендаційної частини роботи	15.11.2025	
5	Завершення висновків, формування анотації, впорядкування списку літератури	25.11.2025	
6	Оформлення дипломної роботи та представлення її на кафедрі	30.11.2025	

Здобувачка

_____ Альбіна МАКАРЕНКО
(підпис)

Нормоконтроль:

_____ Влада МАРКОВА
(підпис)

АНОТАЦІЯ

Тема: «Управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова)».

Магістерська кваліфікаційна робота містить :108 - сторінок, 93 - джерела, 7 - рисунків, 3 – таблиці.

Об'єкт дослідження – управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – модель управління якістю роботи ЗДО №62 м.Харкова.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: На основі аналізу теоретичних засад управління охарактеризувати місце й роль педагогічних колективів у процесі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти. Здійснити аналіз системи управління якістю роботи ЗДО №62 м.Харкова. Розробити та частково експериментально перевірити модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова). Здійснити експертну оцінку розробленої моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що визначено критерії та показники оцінки управління якістю роботи закладу дошкільної освіти на різних рівнях управлінської діяльності; охарактеризовано типи управління дошкільним навчальним закладом за місцем і роллю педагогічних колективів в управлінні якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: управління якістю, робота закладу дошкільної освіти, теоретичні засади, діяльність педагогічного колективу, команда, організаційно-педагогічні умови

ANNOTATION

Topic: "Management of the quality of preschool education (on the example of ZDO №62 Kharkiv)".

The master's qualification work contains: 108 - pages, 93 - sources, 7 - figures, 3 - tables.

The object of research is the quality management of preschool education.

The subject of the research is the model of quality management of ZDO №62 in Kharkiv.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and partially experimentally test the model of quality management of preschool education.

Achieving this goal involves solving the following tasks: Based on the analysis of the theoretical foundations of management to characterize the place and role of teaching staff in the process of managing the quality of preschool education. Carry out an analysis of the quality management system of ZDO №62 in Kharkiv. To develop and partially experimentally test the model of quality management of preschool education (on the example of ZDO №62, Kharkiv). Carry out an expert assessment of the developed model of quality management of preschool education.

The theoretical significance of the work is that the criteria and indicators for assessing the quality management of preschool education at different levels of management; the types of management of a preschool educational institution by the place and role of pedagogical collectives in management of quality of work of an institution of preschool education are characterized.

Keywords: quality management, work of preschool education institution, theoretical principles, activity of pedagogical collective, team, organizational and pedagogical conditions

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	8
ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	16
1.1. Теоретичні засади управлінської діяльності в системі дошкільної освіти.....	16
1.2. Визначення чинників, що впливають на управління якістю роботи закладу дошкільної освіти	35
Висновки до 1 розділу.....	33
РОЗДІЛ 2 АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ЗДО №62 М.ХАРКОВА.....	57
2.1. Аналіз системи управління ЗДО №62 м.Харкова.....	58
2.2. Критерії та показники оцінки дій педагогічного колективу в управлінні якістю роботи закладу дошкільної освіти	70
Висновки до 2 розділу.....	84
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ЗДО №62 М.ХАРКОВА.).....	84
3.1. Розробка моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова).....	84
3.2. Експертна оцінка моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти	90
Висновки до 3 розділу.....	95
ВИСНОВКИ.....	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	105

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ПК – педагогічна команда

ЄК – єдина команда

К і Г – керівник і група співробітників

К над К – керівник над колективом

ОПУ – організаційно-педагогічні умови

БКДО – базовий компонент дошкільної освіти

ОВР – освітньо-виховна робота

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вхідження України в нову фазу соціально-економічного та соціокультурного розвитку характеризується розширенням спектра ринкових реформ, пошуком більш ефективних методів досягнення конкурентоспроможності в різних галузях суспільної діяльності. Відтак, виняткового значення набуває проблема якості. Проникнення філософії якості в усі сфери життєдіяльності зумовлено необхідністю зміни суспільних пріоритетів, глобалізацією міждержавних відносин, інтеграційними процесами, які діють у суспільстві та в освіті. „Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави”, – наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Проблема підвищення якості освіти в Україні, зокрема в дошкільній як першій її ланці, найбільш актуальна тепер, коли ця система починає виходити із затяжної кризи. За даними МОН сьогодні в Україні функціонує 15,1 тисяч дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності. Відповідно збільшилася на 13 % порівняно з 2001 роком кількість дітей дошкільного віку, які відвідують ЗДО. У наш час вона становить 54% від загальної кількості дошкільнят. Позитивну динаміку збільшення контингенту дітей у ЗДО спричинило поліпшення економічної стабільності в державі, зміни в демографічній ситуації й розуміння батьками важливості якісної дошкільної освіти.

З метою реалізації Закону про дошкільну освіту в Україні діє Базовий компонент дошкільної освіти, упроваджено програму розвитку дитини „Я у Світі”, розробляється Концепція розвитку дошкільної освіти. Ці документи сприяють організаційно-управлінським змінам, які вкрай необхідні

дошкіллю, а саме: удосконалення форм організації та урізноманітнення методів навчання й виховання дітей у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Означені зміни в змісті та організації дошкільної освіти також зумовлюють актуальність проблеми визначення ефективних механізмів управління якістю роботи дошкільних навчальних закладів.

Гострота проблеми управління якістю роботи ЗДО пояснюється розгалуженістю системи дошкільної освіти, відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах дошкільних закладів, єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв та механізмів оцінки якості роботи дошкільних закладів, орієнтацією на застарілі принципи управління персоналом, навчально-виховним процесом та іншими аспектами діяльності дошкільного закладу.

Незважаючи на розроблені в науці теоретичні засади управління (М. Альберт, С. О'Доннел, В. Кінг, Д. Кліланд, Г. Кунц, М. Мескон, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін.), у тому числі освітніми закладами (О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та ін.), тривалий час діяльність окремого дошкільного закладу здійснювалася без урахування певних об'єктивних чинників. Дошкільний навчальний заклад як складова системи освіти хоча й має спільні з різними навчально-виховними закладами риси, але відрізняється специфічністю функціонування, що унеможливорює прямий перенос загальних теоретичних позицій і технологій управління якістю освітніх послуг з інших освітніх систем у практику дошкільної освіти. Вони мають бути наповнені змістом, адекватним сучасним особливостям функціонування й завданням дошкільного освітнього закладу.

Вивчення практичних аспектів діяльності ЗДО засвідчило, що значна кількість керівників, чий педагогічний стаж становить понад 20 – 25 років, виявилася не готовою сприймати інновації сучасного менеджменту. Згідно з традиціями, закладеними ще з радянських часів, коли від керівника ЗДО вимагали чіткого виконання інструкцій, настанов „зверху”, більшість з них

продовжує дотримуватися старих орієнтирів, буде відносини з колективом з позиції „над”, нерідко сприймаючи вихователя як формального виконавця керівних указівок, що свідчить про фактичну відсутність необхідного рівня управлінської культури. Водночас життя доводить необхідність будувати діяльність дошкільних закладів відповідно до принципів сучасного економічного й освітнього менеджменту.

Дослідження та розв’язання проблеми управління якістю роботи дошкільного навчального закладу має міцне науково-теоретичне підґрунтя. Окремі аспекти управлінської діяльності навчальних закладів, відділів освіти в нових економічних умовах активно вивчаються вітчизняними та російськими науковцями. Зокрема, визначено принципи управління (А. Кузітецький, О. Кузьмін, С. Кульневич, М. Мартиненко, О. Мельник), управлінські функції та систему методів управління (Г. Єльнікова, В. Пекельна, Т. Пономаренко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.).

Проблема управління якістю освітніх послуг ДНЗ та дошкільної освіти знаходиться в центрі уваги багатьох сучасних дослідників (К. Бела, Т. Голубєва, Н. Мікляєва, Л. Поздняк, П. Третьяков, Л. Фалюшина, Р. Чумічова); механізмам управління якістю роботи навчального закладу на основі діяльності педагогічного колективу як єдиної команди присвячено праці О. Александрової, Н. Костроміної, Дж. Максвелла, Е. Мейо, С. Резник, Н. Романової, Н. Солової, Дж. Трейсона, Д. Шматко та ін.

Аналіз філософської, економічної, психолого-педагогічної літератури та практики управління дошкільними закладами дав змогу виявити низку протиріч між: потребами суспільства й особистості в отриманні якісної освіти в умовах ЗДО та фактичним станом практики управління якістю роботи дошкільними закладами, що обмежує можливості забезпечення необхідних умов для набуття якісної освіти; суспільно-економічними потребами в забезпеченні конкурентоспроможності дошкільного навчального закладу та застарілими принципами й способами його управління; задекларованою в державних нормативних документах

націленістю дошкільної освіти на реалізацію особистісно орієнтованої парадигми та несформованістю в більшості вихователів готовності до її практичної реалізації; усталеним у практиці авторитарним стилем управління ЗДО, що мінімізує особисту відповідальність кожного члена педагогічного колективу, та необхідністю активізувати участь кожного члена колективу в управлінні ЗДО шляхом делегування управлінських повноважень.

Необхідність у розв'язанні означених протиріч, недостатнє теоретичне та практичне дослідження проблеми управління якістю роботи дошкільних закладів зумовили вибір теми магістерського дослідження: **«Управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова)»**.

Об'єкт дослідження – управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – модель управління якістю роботи ЗДО №62 м.Харкова.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- На основі аналізу теоретичних засад управління охарактеризувати місце й роль педагогічних колективів у процесі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.
- Здійснити аналіз системи управління якістю роботи ЗДО №62 м.Харкова.
- Розробити та частково експериментально перевірити модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (на прикладі ЗДО №62 м.Харкова).
- Здійснити експертну оцінку розробленої моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Теоретичні засади дослідження становлять: ідеї системного підходу (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, Е. Юдін); положення теорії управління навчальними закладами (В. Бондар, Л. Даниленко, Б. Дьяченко, Г. Єльнікова, В. Маслов, О. Моїсєєв, В. Пекельна, Т. Пономаренко, М. Поташник, В. Семенов, Т. Сорочан, П. Третьяков, Є. Хриков, Т. Шамова та ін.); теоретичні засади управління дошкільними закладами (К. Бела, З. Дорошенко, О. Каплуновська, К. Крутій, В. Маковецька, Л. Фалюшина, А. Троян); наукові положення щодо управління якістю освіти в дошкільних навчальних закладах (К. Крутій, Ю. Манилюк, Р. Чумічова); теорії розвитку команди (Дж. Максвелл, А. Маслоу, Т. Зинкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов) та наукові ідеї щодо специфіки роботи педагогічної команди (О. Александрова, В. Васильєв, І. Жуковський, Н. Романова, Н. Соловова, Л. Юрчук); ідеї особистісно орієнтованого підходу в освіті (І. Бех, О. Пехота, С. Подмазін, І. Якиманська); теоретичні засади дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій); наукові положення про освітні технології (В. Беспалько, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко, О. Сущенко).

Для розв'язання завдань роботи використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз та систематизація філософської, педагогічної, психологічної літератури та літератури з менеджменту освіти для визначення науково-теоретичних засад управління закладом дошкільної освіти і понятійно-категоріального апарату дослідження; моделювання для розробки теоретичної моделі організаційно-педагогічних умов управління якістю діяльності дошкільного закладу; декомпозиція критеріїв оцінки якості роботи сучасного закладу дошкільної освіти для розробки діагностичного апарату дослідження; контент-аналіз ділової, нормативно-методичної документації для з'ясування специфіки управління якістю роботи закладу дошкільної освіти та визначення показників якості результатів дошкільної освіти; емпіричні: спостереження, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності, метод експертних оцінок для

діагностування типів управлінської взаємодії та рівнів ефективності управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: визначено й обґрунтовано сукупність організаційно-педагогічних умов ефективного управління якістю роботи закладу дошкільної освіти на основі діяльності педагогічного колективу як єдиної команди шляхом поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень управління), створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (тактичний рівень управління), урізноманітнення моделей організації навчально-виховного процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень управління); визначено критерії та показники оцінки управління якістю роботи дошкільного навчального закладу на різних рівнях управлінської діяльності; охарактеризовано типи управління закладом дошкільної освіти за місцем і роллю педагогічних колективів в управлінні якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в їх достатній готовності до впровадження в практику роботи різних типів закладів дошкільної освіти: розроблено методiku діагностування управління якістю роботи ЗДО на різних рівнях управлінської діяльності (стратегічному, тактичному та оперативному), програму формування педагогічної команди в умовах дошкільного навчального закладу, програму роботи методичного об'єднання для керівників ЗДО „Керівник майбутнього” з проблеми управління якістю роботи закладу дошкільної освіти, цикли семінарів для вихователів „Сучасний педагог” з питань організації освітньо-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу (тематика та плани проведення занять та їхнє науково-методичне забезпечення).

Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти у закладах вищої освіти, у системі післядипломної освіти, у роботі з менеджерами дошкільної

освіти різних рівнів, при проведенні атестації керівників дошкільних закладів, експертизи інноваційних освітніх проектів для системи дошкільної освіти, для самоосвітньої діяльності керівників та педагогічних працівників ЗДО. Визначена сукупність організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи закладу дошкільної освіти може бути використана керівникам ЗДО для розробки варіативних моделей управлінської діяльності, виходячи з місії закладу, його потенціалу, особливостей дитячого та педагогічного колективів.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (93 найменування).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретичні засади управлінської діяльності в системі дошкільної освіти

Заклад дошкільної освіти, функціонуючи як структурна (функціональна) одиниця загальної системи дошкільної освіти, діє в умовах постійної динаміки факторів зовнішнього середовища, відображає на собі стан і проблемні вузли розвитку всієї освітньої системи. Оскільки система в цілому орієнтується на запити та потреби замовників освітніх послуг, вона має завчасно передбачати та своєчасно розв'язувати ключові суперечності власного розвитку, виявляти й оцінювати реальну якість дошкільних освітніх послуг, а також ступінь їх відповідності державним вимогам і стандартам.

Слід підкреслити, що як невід'ємна складова системи освіти заклад дошкільної освіти має низку загальних характеристик, притаманних різним навчально-виховним закладам, котрі функціонують у цій системі згідно із загальними законами теорії і практики управління. Водночас діяльність ЗДО має виразну специфіку, яка не дозволяє безпосередньо й механічно переносити загальні теоретичні положення та управлінські технології, напрацьовані для інших освітніх підсистем, у дошкільну сферу. Такі положення й технології потребують наповнення змістом, адекватним сучасним особливостям розвитку та функціонування закладу дошкільної освіти, його місця в соціокультурному середовищі та ролі в становленні особистості дитини (А. Троян).

Кожен заклад дошкільної освіти слід розглядати як цілісну ієрархічну систему з певним набором структурних компонентів, яка розвивається та функціонує за загальними законами організації й управління. Власне, ЗДО створюється на підставі чинних правових актів; суб'єктами педагогічної та управлінської діяльності в ньому виступають посадові особи; взаємозв'язки

між ними мають характер вертикальних і горизонтальних управлінських відносин, що реалізуються через накази, розпорядження та інші управлінські дії й регламентуються правовими нормами. Одночасно в закладі дошкільної освіти працюють люди, що обумовлює необхідність урахування не лише правових, а й психологічних закономірностей спілкування, взаємодії, лідерства, групової динаміки.

Крім того, за своєю сутністю заклад дошкільної освіти є відкритою соціально-педагогічною системою, яка функціонує в ситуації постійної змінюваності факторів зовнішнього середовища. Такий підхід дає змогу, з одного боку, виокремити й проаналізувати основні фактори та умови, що впливають на життєдіяльність закладу, а з іншого – створює можливість для ефективного управління його розвитком, оптимізації взаємодії з іншими соціальними інститутами, зокрема на засадах партнерства та співробітництва [24; 82]. Для більшої аналітичної чіткості розглянемо ці чинники, спираючись на поширений у науковій літературі підхід до виокремлення макро-, мезо- і мікрофакторів.

Вплив макрофакторів на ЗДО визначається не стільки кліматичними й географічними характеристиками регіону його розташування (хоча й ці умови є об'єктивно значущими), скільки широкими суспільними параметрами. До останніх належать соціальний склад населення, мовні особливості, усталені звичаї, традиції, культурні норми тощо, які прямо або опосередковано позначаються на змісті й організації роботи закладу дошкільної освіти. Раніше в тексті вже простежувалося співвіднесення розуміння завдань та параметрів якості функціонування дошкільних закладів із загальними характеристиками соціально-економічних формацій, у межах яких вони виникали та розвивалися, що ще раз підтверджує залежність ЗДО від макросоціальних умов.

Значущість мезофакторів (тип поселення, специфіка регіональних умов, вплив засобів масової комунікації, етнокультурні особливості) пояснюється тим, що менталітет етносу й регіональний компонент культури

засвоюються особистістю з раннього дитинства та фіксуються у структурі Я-концепції дитини. Йдеться не лише про відмінності життєвого укладу в конкретних природно-кліматичних умовах, а й про особливості економічного, соціального та культурного середовища, яке формує загальний соціальний фон діяльності ЗДО, задає контекст виховання і навчання.

Не менш вагомим мезофактором виступають засоби масової інформації, які розповсюджують інформаційні потоки й формують картину світу дошкільника. На жаль, ЗМІ не завжди виконують позитивну соціалізуючу функцію стосовно дітей та молодшого покоління [15]. Психологи цілком слушно акцентують увагу на потенційно негативній ролі телеекрана як своєрідного «конструктора» образу світу дитини: під впливом телевізійних передач, комп'ютерних програм та ігор дитина нерідко «програмує» власний спосіб життя за зразками «нової» моралі. У результаті в її свідомості розпочинається процес переоцінювання, а іноді й деформації традиційної системи цінностей [89, с. 22]. Водночас ЗМІ впливають і на формування суспільної думки щодо стану та проблем дошкільної освіти, її пріоритетів і напрямів реформування [15].

Діяльність закладу дошкільної освіти істотно залежить від взаємодії з іншими соціальними інститутами, що беруть участь у вихованні дітей дошкільного віку. Узгоджене функціонування цих інститутів дає змогу створити сприятливі умови для життя, виховання та розвитку дитини, сприяє формуванню повноцінної, гармонійно розвиненої особистості, здатної до взаємодії із соціумом (див. рис. 1.1).

Першою і базовою соціальною інституцією для дитини є сім'я. Ще на початку ХХ століття Н. Крупська відносила роботу з родиною до «найважливіших і найвагоміших завдань дошкільного закладу», наголошуючи на необхідності цілеспрямованої турботи про рівень знань батьків і систематичної допомоги їм у самоосвіті [73, с. 12]. У сучасних умовах ці положення не лише не втрачають актуальності, а навпаки –

поглиблюються, оскільки взаємодія ЗДО та сім'ї розглядається як ключова умова забезпечення безперервності виховання й розвитку дитини, узгодження освітніх впливів і формування єдиного виховного простору.

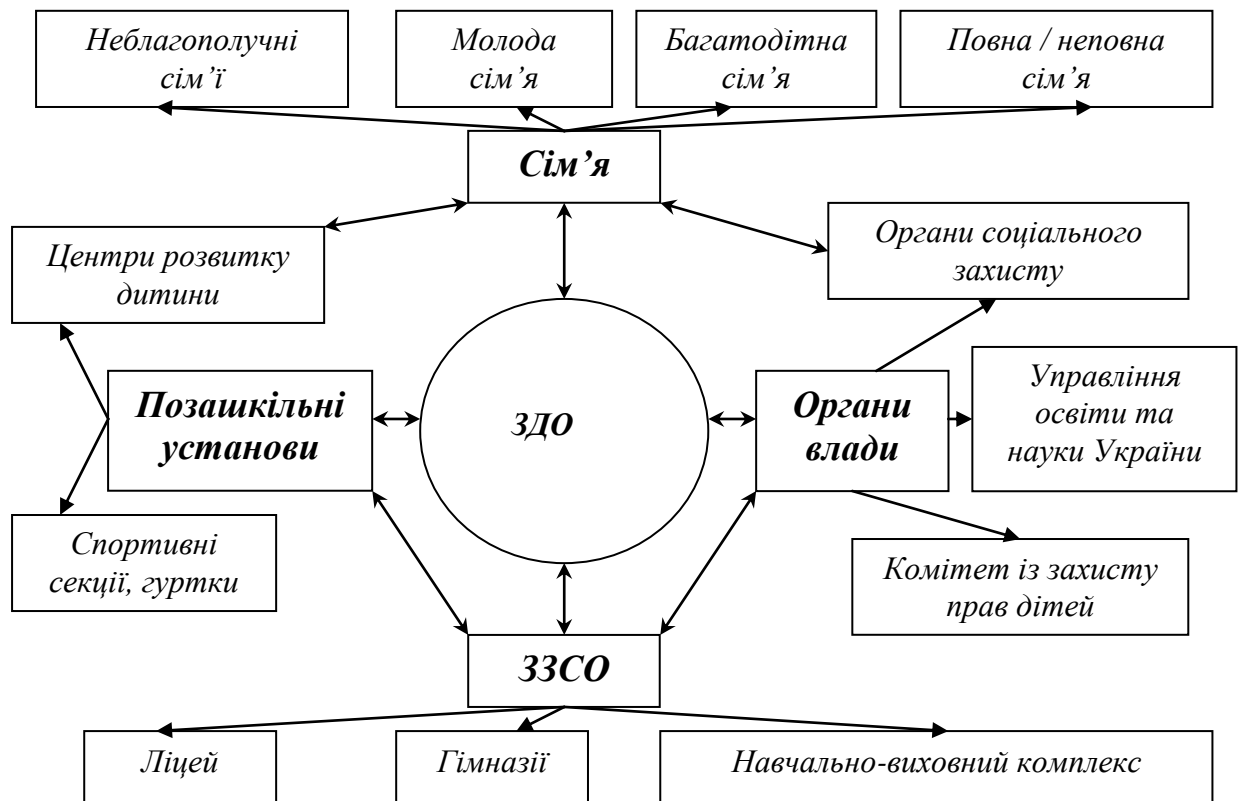


Рис. 1.1. Взаємодія ЗДО з різними соціальним інститутами

Характер взаємодії сім'ї з закладом дошкільної освіти значною мірою зумовлюється соціально-психологічними характеристиками самої родини, насамперед повнотою її внутрішньої структури, наявністю в ній активних, емоційно насичених взаємин між усіма членами, що будуються на засадах взаємної зацікавленості, довіри та позитивної взаємоприв'язаності. Водночас у сучасних реаліях ЗДО найчастіше змушений вибудовувати партнерські зв'язки з неповними або формально повними, але дисфункційними сім'ями, що істотно ускладнює, проблематизує й робить більш суперечливим процес взаємодії дошкільного закладу з родинним середовищем вихованців [32; 73].

Суттєвим чинником, який визначає зміст, пріоритети та спрямованість діяльності закладу дошкільної освіти, виступає загальноосвітня школа як одна з найближчих ланок єдиної системи освіти України. Початкова школа,

спираючись на досягнення й новоутворення дошкільного віку, має не лише зберегти, а й посилити, поглибити та розвинути той потенціал, який сформувався у дитини до вступу до школи, і на цій основі забезпечити становлення якісно нових утворень молодшого шкільного віку. Принцип наступності реалізується не тільки через узгодження змісту освіти в ЗДО та початковій школі, а й шляхом узгодження методів, форм, організаційних моделей навчально-виховного процесу в цих ланках освітньої системи [3; 19].

Таким чином, рівень і якість дошкільної освіти безпосередньо позначаються на можливостях повноцінної реалізації освітньої програми, передусім у початковій школі, визначають стартові позиції дитини, її готовність до шкільного навчання та здатність включатися в нову соціально-освітню ситуацію розвитку.

Необхідність наступності у діяльності взаємопов'язаних перших ланок освіти була теоретично обґрунтована ще у працях класиків педагогічної думки – Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського. Уже на початку ХХ століття Н. Лубенець наголошувала, що „...починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску й без фундаменту” [63, с. 427]. Саме в таких історико-педагогічних реаліях закорінений принцип наступності, який передбачає тісні, системні взаємозв'язки дошкільної ланки з початковою школою, позашкільними установами, а також з органами державної влади та місцевого самоврядування.

Особливої ваги набуває зв'язок закладу дошкільної освіти з органами влади, оскільки переважна більшість ЗДО перебуває у комунальній власності; їх засновниками виступають міські чи районні ради. Саме вони забезпечують фінансування функціонування закладів, формують і підтримують їх матеріально-технічну базу, надають відповідні будівлі, обладнання й матеріали, організовують будівництво й ремонт приміщень, відповідають за господарське обслуговування, харчування та медичний супровід дітей. Одночасно ці органи влади є суб'єктами соціального запиту

на освітні послуги ЗДО, визначаючи їх пріоритети, необхідні обсяги та вимоги до якості [26; 53].

Важливу роль у системі взаємодії із ЗДО відіграють органи соціального захисту населення – служба у справах неповнолітніх, відділ у справах сім'ї та молоді, центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді та інші структури. Вони спільно з педагогічними працівниками дошкільних закладів, дітьми та їхніми батьками здійснюють заходи щодо забезпечення й захисту прав та свобод дитини, профілактики соціального неблагополуччя, підтримки вразливих категорій родин. У такий спосіб дошкільний заклад та органи влади, у тому числі соціального захисту, вибудовують активну взаємодію в процесі надання освітніх послуг, соціального супроводу сімей та захисту інтересів дитини.

Заклад дошкільної освіти розгортає також активну співпрацю з позашкільними установами (центрами розвитку дитини, спортивними секціями, творчими гуртками, клубами за інтересами тощо), діяльність яких спрямована на задоволення індивідуальних потреб, здібностей і схильностей дітей. Така взаємодія дозволяє зробити режим роботи ЗДО більш гнучким і диференційованим, забезпечити врахування освітніх запитів конкретної дитини, її сім'ї, посилити варіативність і персоналізацію освітніх маршрутів. Узгоджена взаємодія ЗДО з різними соціальними інститутами, координація їхніх виховних можливостей дає змогу мінімізувати негативні стихійні впливи на становлення дитини, реалізувати інтегровану педагогічну стратегію її виховання, побудувати єдиний, цілісний виховний простір [21].

До провідних чинників, що зумовлюють якість дошкільних освітніх послуг, слід віднести й якість управлінської діяльності, яку доцільно аналізувати в широкому соціально-педагогічному контексті.

Управлінську діяльність трактуємо як сукупність скоординованих, цілеспрямованих дій і заходів, орієнтованих на досягнення в межах організації (закладу освіти) поставленої мети її функціонування й розвитку (І. Цимбалюк). За своєю суттю управлінська діяльність є, передусім,

особливим видом міжособистісної взаємодії, яка конкретизується в діях, операціях і процедурах, що здійснюються в процесі управління та реалізації управлінських функцій. Водночас ідеться про специфічний різновид людської праці, в ході якої між суб'єктами управління і підлеглими виникають певні соціально-психологічні відносини, пов'язані з владою, відповідальністю, довірою, підзвітністю.

Проблематика врахування людського чинника в управлінні пов'язується насамперед із процесами мотивації, тобто з тим, що саме спонукає людину ставити перед собою цілі та послідовно досягати їх. На ґрунті аналізу існуючих теоретичних концепцій Б. Ломов виокремив низку базових складових, що формують зміст управлінської діяльності: мотив, мета, планування, переробка (опрацювання) поточної інформації, формування оперативного образу прийняття рішення, дія, перевірка результатів та корекція дій підлеглих. При цьому людський чинник розглядається водночас і як засіб досягнення управлінських цілей, і як ключовий ресурс розв'язання організаційних завдань.

Управлінська діяльність закладу дошкільної освіти базується на загальних законах і принципах соціального управління, які в науковій літературі класифікують за сферами суспільної організації та рівнями управління в суспільстві [33]. Підґрунтям функціонування й розвитку суспільства виступають організації як особливі соціальні утворення, що виконують роль своєрідного посередника між особистістю (групою) та суспільством: з одного боку, вони дають можливість індивіду включитися в соціально-економічні процеси, з іншого – забезпечують умови для повноцінного життя й розвитку особистості (Л. Карамушка).

Специфіка управлінської діяльності полягає в забезпеченні максимально раціонального, ефективного функціонування всієї організованої системи. Йдеться про оптимальне, з огляду на соціальні та психологічні потреби, включення працівників у процес керованої діяльності через актуалізацію їхньої внутрішньої мотивації, підвищення

відповідальності за кінцевий результат, регулювання індивідуальних і групових дій, проведення експертно-консультативної роботи, а також забезпечення продуктивної комунікації з персоналом.

Як і будь-який інший вид діяльності, управлінська діяльність спирається на систему принципів, якими керівник послуговується під час реалізації всіх управлінських функцій. Принципи управління постають як базові нормативні положення, що орієнтують керівника в практичній діяльності, задають рамки й ціннісні орієнтири управлінських рішень. До провідних принципів відносять принципи демократизації та гуманізації управління педагогічними системами, системності та цілісності в управлінні, раціонального поєднання централізації і децентралізації, поєднання колегіальності з персональною відповідальністю, забезпечення об'єктивності й повноти інформації, що використовується для управління педагогічними системами, тощо [71, с. 427].

Теоретичне осмислення засад управління закладом дошкільної освіти зумовило потребу у проведенні дефініційного аналізу ключових понять теорії управлінської діяльності, передусім складного, багатовимірного поняття «управління». У науковому дискурсі воно розглядається в кількох взаємопов'язаних значеннях: як взаємодія між різними ланками системи; як сукупність умов, що забезпечують життєдіяльність закладу; як керівництво процесами функціонування підпорядкованого підрозділу. Наявні розбіжності у трактуванні терміна обумовлені різноманіттям концепцій управління, прийнятих у світовій і вітчизняній науковій традиції, а також специфікою сфер їх застосування та особливостями завдань, що розв'язуються в конкретних умовах.

У науковій літературі представлено кілька підходів до визначення сутності управління. В найширшому філософському сенсі управління пов'язується з поняттям «забезпечення» й розглядається як «функція високоорганізованих систем (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму

діяльності, реалізацію програм досягнення мети» [16]. Інша група дослідників пов'язує сутність управління з поняттям «взаємодія» (А. Абрамов, І. Ісаєв, В. Лазарев, М. Поташник, І. Прокопенко, В. Сластьонін, Т. Шамова та ін.). У контексті синергетики «взаємодія» визначається як спільна, координована дія, спрямована на досягнення певних цілей [9, с. 116]. Відповідно, сутність управлінської взаємодії пов'язується з цільовою спрямованістю на стимулювання активності суб'єктів освітнього процесу, зорієнтованої на досягнення освітніх цілей і завдань розвитку освітньої системи.

Так, М. Поташник і В. Лазарев характеризують управління школою як специфічний вид діяльності, у процесі якої суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та спрямовують її на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи [79]. У ширшому контексті подібні підходи цілком релевантні й для аналізу управління закладом дошкільної освіти.

Комплекс проблем, пов'язаних з управлінням якістю функціонування дошкільного навчального закладу, активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями (К. Бєла, Л. Фалюшина, П. Третьяков, Т. Шамова, О. Комарова, Н. Микляєва, Ю. Микляєва, Л. Калуська, Т. Пономаренко, К. Крутій та ін.).

Дослідники наголошують на необхідності принципового, концептуального та масштабного оновлення підходів до управління дошкільними навчальними закладами з метою переведення їх зі стану суто функціонального існування в режим розвитку, орієнтованого на постійне вдосконалення якості освітніх послуг, модернізацію змісту й технологій виховання та навчання [77, с. 25].

У педагогічних розвідках науковці виокремлюють базові структурні компоненти поведінкового акту людини, що корелюють з основними функціями управління стосовно освітніх систем: інформаційно-аналітичною,

мотиваційно-цільовою, планово-прогностичною, організаційно-виконавчою, контрольнo-діагностичною, регулятивно-корекційною [91, с. 236].

Отже, саме через управлінську міжособистісну взаємодію реалізуються всі ключові функції управління як цілісної системи регулювання активності суб'єктів, спрямованої на досягнення конкретної мети. Ці функції одночасно визначають послідовність основних етапів управлінської діяльності, а отже можуть слугувати методологічною основою для командного управління педагогічним колективом. Такий підхід є особливо виправданим, коли йдеться про управління якістю роботи ЗДО на основі узгоджених дій педагогічного колективу, що функціонує як єдина команда.

Інший концептуальний підхід до визначення сутності управління акцентує увагу на створенні умов для досягнення організаційних цілей як провідній функції управлінської діяльності (В. Бондар, С. О'Доннел, Г. Кунц, Г. Попов, В. Семенов, А. Файоль, Є. Хриков та ін.). Так, Г. Кунц і С. О'Доннел під терміном „управління” розуміють створення ефективного середовища для людей, які діють у формально організованих групах [47, с. 106]. У контексті внутрішньошкільного (а ширше – внутрішньої роботи закладу освіти) середовища Є. Хриков визначає управління як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення комплексу прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних і медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу, що забезпечує реалізацію цілей школи [85].

Близькою до такого розуміння сутності управління як „створення умов” є позиція В. Бондаря, який вважає, що метою управлінської діяльності є надання дієвої допомоги педагогічному колективу в підвищенні ефективності навчання й виховання учнів [8, с. 27]. З-поміж окреслених вище підходів до трактування поняття „управління” найбільш близьким до логіки нашого дослідження є його розуміння як „взаємодії”, оскільки саме

воно дає змогу акцентувати увагу на суб'єкт-суб'єктних відносинах у педагогічних системах.

У понятійно-термінологічному апараті дослідження, поряд із категорією „управління”, важливе місце займає поняття „керівництво”. Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити кілька підходів до його тлумачення та співвіднесення з поняттям „управління”.

У низці праць „керівництво” розглядається як вужча за обсягом категорія порівняно з „управлінням”, оскільки застосовується виключно щодо діяльності з людьми; керівництво забезпечує передусім стабільне функціонування закладу освіти, тоді як управління зорієнтоване також на його розвиток; керівництво розглядається як одна з функцій управління нарівні з плануванням, організацією, контролем тощо, при цьому останнє трактують радше як адміністрування, а не як мотивування чи стимулювання (Г. Єльнікова, В. Лазарев, М. Поташник). У цьому контексті додаткового розмежування потребують поняття „керувати” та „управляти”, які мають смислові нюанси й уживаються не завжди як абсолютні синоніми [93; 67; 66].

Для розкриття сутності управління більшість дослідників послуговуються категорією „управлінська діяльність” (Г. Єльнікова, В. Сластьонін, М. Поташник, Є. Хриков та ін.). Зокрема, А. Файоль розглядав процес управління як специфічну діяльність, спрямовану на реалізацію цілей організації [81]. Таке тлумачення є принципово важливим, оскільки фіксує управління як особливий вид соціальної діяльності, зорієнтованої на досягнення реального, вимірюваного результату.

У спеціальних наукових розвідках проаналізовано різні аспекти управлінської діяльності. Так, Ч. Бернард досліджував фактори, що забезпечують ефективне співробітництво людей у формальних організаціях, особливо наголошуючи на якості виконання керівником його управлінських функцій. Функціональний склад управлінської діяльності в різних контекстах подано у працях з теорії менеджменту, у тому числі освітнього

менеджменту. С. О'Доннел і Г. Кунц серед ключових функцій управлінської діяльності називають передбачення, організацію, розпорядження, координацію, контроль, роботу з кадрами [46, с. 438].

Ю. Конаржевський, аналізуючи управління навчально-виховним процесом у школі, до функціональної структури управління педагогічною системою відносить педагогічний аналіз, планування, підготовку й прийняття рішень, організацію, внутрішньошкільний контроль та регулювання [36]. У свою чергу П. Третьяков, враховуючи специфіку сучасної школи як соціально-педагогічної системи, виокремлює такі функції управління: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольню-діагностичну, регулятивно-корекційну. Дослідник підкреслює, по-перше, відносну самостійність кожного виду діяльності, що відповідає певній функції, а по-друге – їхню взаємопов'язаність у межах єдиного управлінського циклу та послідовність реалізації [78, с. 17]. Автор говорить про інваріантність функцій управлінської діяльності, тобто їх загальність для різних соціальних систем, у тому числі педагогічних, одночасно наголошуючи, що в кожній конкретній соціальній системі вони набувають специфічних форм прояву, зумовлених особливостями її структури, цілей та контексту функціонування.

Дослідники, що аналізують специфіку управлінської діяльності в системі дошкільної освіти, акцентують увагу на тому, що вдосконалення цієї діяльності неможливе без її сутнісного оновлення та модернізації на всіх рівнях і в усіх структурних компонентах. Підкреслюється нагальна потреба переходу від суто ієрархічних, вертикально орієнтованих моделей до горизонтального корпоративного принципу управління, а також своєчасність і доцільність упровадження командної форми управління колективом (Н. Соловова, О. Сафонова, П. Третьяков, О. Комарова).

Розкриття змісту соціально-педагогічних аспектів управлінської діяльності в закладах дошкільної освіти потребує звернення до її психологічних підвалин. Серед важливих психологічних категорій, що

мають безпосереднє відношення до ефективності управління, однією з ключових є поняття взаєморозуміння. У психологічній науці воно розглядається як складний, багаторівневий феномен, інтегроване утворення, що, за В. Знаковим, ґрунтується на поєднанні індивідуальних точок зору на об'єкт розуміння, включає переживання Іншого як повноцінного партнера у спілкуванні та спирається на „емпатійне розуміння” суб'єктів взаємодії [29, с. 69].

Взаєморозуміння постає як стійкий, глибокий зв'язок між людьми, об'єднаними спільною, значущою для них метою; чим вагомішою є спільна мета, тим міцніше формується взаєморозуміння, що цементує колектив. Осіб, яких об'єднує така спільність поглядів, цінностей і цілей, у науковій літературі називають однодумцями. В. Кемеров підкреслює, що взаєморозуміння безпосередньо залежить від рівня згуртованості колективу й, у свою чергу, визначає ефективність та результативність його діяльності [31, с. 105].

Рівень міжособистісних стосунків і глибина взаєморозуміння між членами колективу значною мірою зумовлюються психологічними чинниками, які, залежно від розподілу ролей лідерства й формального керівництва, можуть як ускладнювати, так і полегшувати внутрішньоколективні взаємини. Ситуація істотно ускладнюється, коли фактичний лідер колективу не збігається з офіційним керівником, і, навпаки, стає більш гармонійною, якщо роль лідера і керівника реалізується однією й тією ж особою. Науковці виокремлюють декілька можливих моделей взаємин:

– лідер і керівник – різні особи, які не знаходять точок дотику для конструктивної взаємодії. Такий стан речей породжує напруженість, не сприяє ані ефективній діяльності групи, ані гармонізації міжособистісних стосунків;

– лідер і керівник – різні особи, але на основі взаємоповаги, компромісів і взаємних поступок вони здатні вибудовувати канали взаємодії.

У цьому випадку група може досягати достатньо високих результатів, а її внутрішнє життя характеризується певним „духом” змагання та суперництва. Водночас за такої конфігурації можливі періодичні „крени” групового „корабля” праворуч чи ліворуч, хоча за умови виступу групи як третьої сили, своєрідного посередника між лідером і керівником, „цей корабель не затоне, а продовжить рух уперед”;

– лідер і керівник – одна й та сама особа. За таких обставин група функціонує як цілісна команда, згуртована навколо „капітана”, демонструє найвищий рівень ефективності діяльності й найбільш гармонійний характер стосунків [87, с. 125].

Отже, можна стверджувати, що для продуктивної роботи педагогічного колективу як єдиної команди принципово важливо, аби особистість завідувача (директора ЗДО) поєднувала в собі й формальний статус керівника, і реальну роль лідера.

Разом з тим навіть за високого рівня взаєморозуміння між учасниками взаємодії в колективі можуть виникати часткові суперечності, а інколи й гострі, антагоністичні позиції, що зумовлені відмінностями в системі цінностей, цільових орієнтирів, мотивів. Таким чином, проблема непорозуміння неминуче виводить на площину конфліктів, які ґрунтовно досліджуються в межах психології конфліктів (Л. Дмитрієв, В. Журавльов, Т. Кушнірук, Н. Рібакова та ін.). Дослідники наголошують, що ускладнення й загострення суперечностей є показником міжособистісного конфлікту. На психологічному рівні це виявляється в інтенсивних негативних емоційних переживаннях учасників взаємодії стосовно ситуації, опонентів і навіть самих себе (Л. Орбан-Лембрик, К. Юнг, Т. Кушнірук).

На думку Л. Орбан-Лембрик, конфлікт спричиняє напруження у взаєминах між людьми, зміщує їхню увагу з розв’язання реальних, змістових проблем на „з’ясування стосунків”, негативно впливає на нервово-психічний стан особистості. Цю проблему у сфері дошкільної освіти робить особливо загостреною той факт, що в дошкільних закладах переважно працюють

жінки, для яких емоційна сфера, міжособистісні переживання та чутливість до оцінок мають підвищене значення. У зв'язку з цим обов'язковою характеристикою сучасного керівника ЗДО постає конфліктологічна грамотність, що включає: знання про види та динаміку конфліктів, їхні причини й особливості; володіння арсеналом засобів їх попередження, регулювання і розв'язання; практичні вміння прогнозувати можливі конфліктні ситуації, вчасно виявляти „зони напруження” та конструктивно їх опрацьовувати. Також важливим компонентом є виважене ставлення керівника до критики з боку співробітників, адміністрації вищого рівня й батьків вихованців [57].

Велике значення для ефективності взаємодії керівника й педагогів має характер міжособистісних взаємин: наявність чи відсутність взаємної довіри; уважність або байдужість до проблем одне одного; переважання демократичних чи авторитарних моделей спілкування тощо. Найбільш продуктивною спільна діяльність керівника і педагогічного колективу є тоді, коли всі її учасники задоволені характером взаємин, відчувають прагнення працювати разом, мають бажання емоційно, інтелектуально й професійно включатися в спільну справу. У науковій літературі такий стан описують як „соціально-психологічну інтеграцію суб'єктів” [40, с. 78].

Змістово-цільова структура управлінської міжособистісної взаємодії, за висновками вчених, включає декілька взаємопов'язаних елементів:

- **адміністративний елемент**, що охоплює правові, фінансово-господарські та організаційно-розпорядчі функції керівника в їхньому персоніфікованому, міжособистісному виконанні, а також забезпечує інформаційний і діловий обмін в організації;
- **педагогічний елемент**, пов'язаний із реалізацією керівником завдань створення оптимальних педагогічних умов для навчання, виховання й розвитку вихованців, а також із впливом керівника на підлеглих і батьків через педагогічне просвітництво, консультування, наставництво;
- **методичний елемент**, що включає діяльність керівника (менеджера

освіти) з підвищення кваліфікації педагогів, стимулювання їхньої творчості, виходу на акмеологічний рівень професійної майстерності, організацію вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду й досягнень сучасної науки в практику закладу освіти [41, с. 76].

Варто наголосити й на тій позиції, згідно з якою конфлікти можуть мати не лише деструктивний, а й потенційно конструктивний, творчий характер. На думку низки дослідників, конфлікт здатен відігравати позитивну роль, якщо його подолання сприяє поліпшенню взаємин, поглибленню взаєморозуміння між учасниками взаємодії. Позитивний потенціал конфліктної взаємодії полягає також у зростанні самосвідомості її учасників, особливо тоді, коли конфлікт розгортається навколо соціально значущої мети, цінностей чи принципів питань спільної діяльності [57, с. 234].

Міжособистісна взаємодія в педагогічному колективі закладу освіти, як і в будь-якій малій групі, формує важливий феномен – соціально-психологічний клімат колективу. Аналіз літератури з психології управління та соціальної психології (Б. Фролов, Б. Паригін, О. Анісімов, С. Бондаренко та ін.) одностайно свідчить про визначальну роль соціально-психологічного клімату в житті організації, у процесах її управління та в життєдіяльності кожного члена колективу.

У термінології психології психологічний клімат освітньої організації визначається як домінуючий, відносно стабільний психічний стан колективу, що відображає специфіку його життєдіяльності, характер міжособистісних взаємин, рівень емоційного благополуччя й задоволеності діяльністю. Як синоніми цього поняття використовуються терміни „морально-психологічний клімат”, „соціально-психологічний клімат”, „духовна атмосфера” тощо [34, с. 229].

Психологічний клімат – це багатовимірне явище, що включає різні вияви й структурні компоненти, які можуть класифікуватися за кількома критеріями. Одним із ключових критеріїв, покладених в основу побудови

структури психологічного клімату, є показник „ставлення членів колективу до об'єктів навколишнього світу”. Спираючись на цей критерій, Л. Карамушка виокремлює чотири структурні елементи психологічного клімату, що характеризують ставлення членів освітніх колективів: до спільної справи; одне до одного; до світу в цілому; до самих себе. При цьому перші дві групи – ставлення до спільної справи та міжособистісне ставлення членів колективу – є первинними, найбільш показовими й безпосередніми виявами психологічного клімату. Наступні дві – ставлення до світу загалом і до себе – мають вторинний, більш опосередкований характер, оскільки визначаються не тільки специфікою життєдіяльності конкретного освітнього колективу, а й ширшими соціальними умовами, індивідуально-психологічними особливостями його членів.

Усі прояви психологічного клімату мають два основні параметри: предметний (спрямованість уваги, характер осмислення працівниками різних аспектів діяльності, оцінка ними ситуацій та процесів) і емоційний (ступінь задоволеності чи незадоволеності діяльністю, умовами праці, стосунками). У загальній структурі психологічного клімату виокремлюють три основних елементи: власне психологічний, соціальний і соціально-психологічний. Психологічний аспект клімату виявляється в домінантних інтелектуальних, емоційних та вольових станах і якостях колективу. Соціальний аспект відображає ступінь реалізації в освітній організації соціальних вимог суспільства, актуальних для певного історичного періоду. Соціально-психологічний аспект виявляється в інтегрованих показниках групової психології, що забезпечують цілісність колективу, його здатність функціонувати як відносно самостійне об'єднання людей [34, с. 229].

Залежно від змісту і спрямованості психологічний клімат, що формується в різних освітніх колективах, може істотно відрізнятися. У зв'язку з цим виокремлюють три основні його типи: із позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат із позитивною спрямованістю називають сприятливим або здоровим; із негативною –

несприятливим або нездоровим; клімат, спрямованість якого не має чітко вираженого характеру, вважають нейтральним [88].

Надзвичайно вагому роль у формуванні загального психологічного клімату колективу закладу дошкільної освіти, а також у системі управління ЗДО в цілому науковці відводять керівникові. В умовах становлення ринкових відносин загострюється потреба в підготовці професійно компетентних, енергійних, психологічно грамотних управлінців. Суспільство формує запит на керівника нового типу, здатного не лише виявляти ініціативу, творчість, готовність до ризику та відповідальність за прийняті рішення, а й уміти створювати й підтримувати в колективі позитивний психологічний фон, надихати працівників власним прикладом на досягнення нових результатів [64].

Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості керівника закладу освіти представлені в працях В. Весніна, Л. Карамушки, О. Кузьміна, В. Семиченко та ін. Дослідники, аналізуючи структуру особистості керівника, виокремлюють три групи якостей: професійні, особистісні та ділові (їх конкретна конфігурація залежить від рівня управління та специфіки управлінських завдань). До професійних належать характеристики, без яких неможливе успішне виконання функціональних обов'язків: високий рівень освіти, достатній досвід роботи, широта світоглядних інтересів, ерудованість, потреба в самовдосконаленні, критичність мислення, прагнення до нового, здатність логічно й чітко формулювати думки, уміння планувати власну діяльність.

Особистісні якості керівника розглядаються як важлива передумова ефективного лідерства та управління. Вони мають значною мірою універсальний характер: високий рівень внутрішньої культури і моральної рефлексії, фізичне й психічне здоров'я, здатність до емпатії, доброзичливе ставлення до оточення, оптимізм, упевненість у собі. Ділові якості відображають професійну зрілість керівника в площині організації діяльності: уміння структурувати й координувати роботу, ставити завдання й

контролювати його виконання, честолюбство, лідерський потенціал, особисту незалежність, сміливість, рішучість, наполегливість, силу волі, здатність вести за собою, ініціативність, оперативність, мобільність, уміння зберігати самоконтроль у складних ситуаціях, орієнтацію на інновації та нововведення [76, с. 70].

Науковці формулюють також базові вимоги до поведінки керівника, серед яких особливо вирізняються гуманізм і демократизм в управлінні. Керівник закладу дошкільної освіти має орієнтувати свою діяльність на таку систему управління, що безпосередньо спрямована на розвиток особистості кожного працівника, стимулює його творчість, самостійність, самопізнання. Демократичний, гуманістичний підхід до управління передбачає акцент на методах стимулювання, переконання, довіри, що забезпечує високий рівень якості й результативності спільної роботи колективу [23; 64].

Організація управління в такій системі зорієнтована не лише на підтримання керованої підсистеми, а й на розвиток керуючої підсистеми, в якій розподіл і кооперація праці здійснюються на якісно вищому рівні. Чітко продуманий розподіл функцій і кооперація праці керівників ЗДО попереджують дублювання діяльності різними фахівцями, дозволяють охопити всі ланки організації управління, забезпечити цілісність і послідовність управлінських впливів [24; 67].

Одним із ключових чинників, що впливають на характер взаємин і психологічний клімат у трудовому колективі, рівень продуктивності та якості праці, є стиль поведінки керівника, особливості його взаємин із підлеглими, а також його здатність адаптуватися до змін і різних ситуацій. Т. Пономаренко, аналізуючи рівень управлінської культури керівників системи дошкільної освіти, слушно зазначає, що управлінцям ЗДО необхідно володіти не тільки спеціальною інформацією, професійними знаннями, уміннями й навичками, а й чітко усвідомлювати, яким чином найефективніше передавати цю інформацію іншим, тобто володіти дієвими механізмами її комунікації [64].

У процесі прийняття управлінських рішень керівник ЗДО має враховувати усталені традиції колективу, моральні норми, що регулюють поведінку його членів. Однак на практиці, на жаль, нерідко трапляється, що новий керівник розпочинає роботу не з уважного вивчення традицій, аналізу потенціалу й можливостей кожного працівника, а з радикальної перебудови всіх процесів „під себе”, руйнуючи те, із чим ще не встиг ознайомитися, лише заради того, щоб „було не так, як раніше”. Абсолютно виправданою видається думка авторів, які наголошують, що інноваційні перетворення в колективі мають здійснюватися за умов свідомого сприйняття їх усіма членами колективу, а не лише за волею керівника [38; 84].

Результати досліджень Ю. Манилюк засвідчують, що однією з важливих передумов професійної успішності керівника дошкільної ланки є педагогічна креативність, яка проявляється насамперед у контексті впровадження новітніх технологій управління закладом дошкільної освіти [49].

Поділяємо позицію Г. Рогової, згідно з якою керівник може і повинен виступати новатором. Це надзвичайно значуща управлінська роль, особливо в сучасних умовах, які часто характеризують як епоху швидких змін, прогресу й інновацій. Стосовно організації це означає впровадження змін, спрямованих на трансформацію окремих компонентів її структури або функціонування. Саме керівник має бути ініціатором і рушієм таких нововведень. Водночас серед підлеглих нерідко є ті, хто з різних причин блокує зміни. У такій ситуації керівник повинен продемонструвати свої організаторські (залучення підлеглих до реалізації новацій), професійні, комунікативні (всебічне інформування про переваги змін), а також лідерські якості (допомога у подоланні вузьковласницьких інтересів, страхів і опору) [70].

На нашу думку, цілком обґрунтованим є підхід, згідно з яким взаємодія управлінського персоналу з педагогічним колективом опосередковується стилем керівництва, який виконує важливі адаптаційні

функції та сприяє врахуванню умов здійснення діяльності колективом [34, с. 60]. Дослідники Н. Кабушкін, М. Поташник, Л. Карамушка виокремлюють три базові стилі управління – авторитарний, ліберальний, демократичний [66; 74; 34], кожен із яких має як переваги, так і суттєві недоліки. Стиль керівництва відображає характер взаємодії керівника та підлеглих, визначає ступінь їхньої включеності в прийняття рішень, рівень довіри та відповідальності.

Авторитарний стиль, як правило, протиставляється демократичному. У рамках аналізу якості управлінських рішень дослідники вводять поняття „якісне управлінське рішення”, під яким розуміють таке рішення, що, з одного боку, є економічно доцільним та обґрунтованим, а з іншого – забезпечує ефективну мотивацію персоналу до його виконання. При характеристиці стилів управління демократичний стиль нерідко ототожнюють із партисипативним управлінням. Науковці вважають, що слабкість авторитарного стилю полягає, по-перше, у неможливості керівника одноосібно прийняти справді якісне рішення в умовах складної, динамічної організації, коли жоден індивід не здатен охопити всі нюанси процесів; по-друге, в тому, що одноосібне рішення знижує зацікавленість персоналу у його реалізації. Натомість за демократичного стилю рішення обговорюються з експертами, які володіють повнішою інформацією, а їх колективне опрацювання значно підвищує рівень ініціативності працівників і їхню мотивацію щодо реалізації ухвалених кроків.

Варто підкреслити й підхід, що розкриває взаємозв'язок між адміністративним та демократичним управлінням через поняття взаємодії керівника й підлеглих. Така взаємодія розглядається як спосіб функціонування та розвитку освітньої системи, за якого педагоги включаються в процес розвитку не примусово, а як активні співтворці змін. Цьому відповідає партисипативний характер управління (співуправління), за якого всі суб'єкти освітнього процесу стають одночасно й суб'єктами управління, беручи участь у виробленні й ухваленні стратегічних рішень.

Дослідники намагаються окреслити специфіку кожного зі стилів управління через співвідношення партисипативного та командного управління. Спільною їх рисою є те, що реалізація управлінських завдань здійснюється на засадах демократизму й суб'єкт-суб'єктної взаємодії. „Ініціативність, активність, творча самореалізація всіх суб'єктів діяльності перетворює адміністративне управління в демократичне співуправління, надає йому суспільно-державного характеру” [59].

Цікавим і методологічно продуктивним є підхід, відповідно до якого поняття „управлінський стиль” і „організаційний клімат” розглядаються як тісно пов'язані й близькі за змістом [11, с. 43]. Особливо чітко цей зв'язок простежується в типології взаємин керівника й підлеглих, запропонованій Крофтом і Халфінім. Дослідники виокремлюють: клімат відчуження (коли рух з боку керівника не приймається колективом); зачинений клімат (формалізовані стосунки, аморфні реакції педагогів на різні ситуації); клімат „включення” (колектив ігнорує надмірно авторитарні дії керівника, який намагається тиснути); відкритий клімат (щирі, довірливі, взаємопідтримувальні стосунки). Очевидно, що справжня узгодженість позицій між педагогами й адміністрацією можлива лише за умов відкритого організаційного клімату, який є найбільш сприятливим середовищем і для реалізації командного управління [20].

Таким чином, аналіз різних стилів управління та типів організаційного клімату дає підстави стверджувати, що демократичне управління вирізняється неформальною, відкритою атмосферою співробітництва, яка реалізується в контексті командного управління, де налагоджена ефективна взаємодія між членами педагогічного колективу, що функціонує як єдина команда.

Управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти є багатовимірною, охоплює всі процеси, що відбуваються в межах ЗДО, вирізняється високим рівнем складності та динамічності. У зв'язку з цим керівникові необхідно застосовувати ефективні способи оцінювання

діяльності закладу, виявляючи як сильні сторони, так і проблемні зони, тобто позитивні та негативні чинники, що впливають на якість роботи ЗДО. Важливим завданням є впровадження стратегічного плану дій, орієнтованого на довгостроковий розвиток закладу, а також забезпечення ефективності реалізації запланованих заходів як ключової передумови підвищення якості освітніх послуг. Усе це є невід'ємною складовою результативної роботи дошкільного закладу.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що заклад дошкільної освіти за своєю природою виступає відкритою соціальною системою, яка функціонує в умовах постійної зміни зовнішніх чинників і дії специфічних внутрішніх факторів. Центральне місце серед останніх посідає ефективність управлінської діяльності. Одним із ключових показників результативного управління є ступінь участі членів педагогічного колективу в управлінських процесах, їх взаємодія з керівником, що у спільній діяльності формують єдину команду, яка ґрунтується на взаєморозумінні, партнерстві й довірі.

Провідна роль у розвитку системи дошкільної освіти належить керівнику ЗДО, який у своїй діяльності має спиратися на гуманістичні та демократичні принципи керівництва; виявляти гнучкість і здатність до адаптації у взаєминах з підлеглими; демонструвати професійну компетентність, креативність, конфліктологічну грамотність; упроваджувати новітні технології управління; створювати сприятливі умови для реалізації організаційних і педагогічних умов управління якістю роботи ЗДО. Саме така управлінська позиція забезпечує стає функціонування й розвиток закладу дошкільної освіти в сучасному соціокультурному просторі.

1.2. Визначення чинників, що впливають на управління якістю роботи закладу дошкільної освіти

Предметом нашого дослідження обрано сукупність організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи закладу дошкільної освіти. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне насамперед окреслити власне розуміння

категорії „організаційно-педагогічні умови”, спираючись на наявні теоретичні підходи та їх узагальнення.

У широкому значенні вчені трактують умови як стійкі, відносно стабільні обставини, що визначають стан, функціонування та розвиток будь-якої системи – соціальної, педагогічної, організаційної тощо [1; 4; 43; 86]. Поняття „умова” активно використовується в педагогічній науці для характеристики як цілісного педагогічного процесу, так і окремих його складників, етапів чи аспектів. Водночас слід підкреслити надзвичайно широке, а подекуди й досить вільне застосування цього терміна. Так, О. Федорова пропонує розуміти педагогічні умови як синтез об’єктивних можливостей змісту освіти, застосовуваних методів, організаційних форм, а також наявних матеріальних ресурсів, які у своїй єдності сприяють розв’язанню поставлених завдань [86].

З позиції В. Андрєєва, педагогічні умови є результатом „цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей” [1, с. 12]. Іншими словами, йдеться не лише про наявні обставини, а й про спеціально створене, вибудоване середовище, що забезпечує досягнення запланованих результатів. А. Бабанський, своєю чергою, наголошує, що від педагогічних умов як чинників (обставин) безпосередньо залежить ефективність функціонування педагогічних систем, оскільки саме вони задають параметри організації, змісту й динаміки освітнього процесу [4, с. 15].

Г. Вергелес уточнює, що успішність визначення й конструювання педагогічних умов зумовлюється передусім чіткістю бачення кінцевої мети або очікуваного результату, яких необхідно досягти. Для нашого дослідження особливо важливою є думка про потребу врахування не одиничної, а сукупності умов, адже вдосконалення виховання й навчання, як правило, відбувається за рахунок реалізації не однієї окремої умови, а цілісної їх системи, побудованої як взаємопов’язаний комплекс [43, с. 62].

На необхідності розглядати умови саме як систему наголошує і П. Торопов, який трактує умову як стійкі, детерміновані зв'язки двох чи більшої кількості явищ, унаслідок чого різні зміни середовища породжують відповідні зміни в цих явищах [43].

Отже, узагальнюючи наведені наукові підходи до тлумачення поняття „умови”, можемо зазначити, що умови характеризують середовище, в межах якого реалізуються причинно-наслідкові зв'язки між виділеними об'єктами, явищами й процесами, задають рамки їхньої дії та розвитку, впливають на результативність функціонування системи в цілому.

Аналіз наукової літератури засвідчує існування різних підходів до виокремлення умов управління освітніми закладами. Переважна більшість дослідників (Ю. Конаржевський, М. Поташник, О. Комарова та ін.) розрізняють зовнішні та внутрішні умови. Так, І. Ісаєв пропонує класифікацію, у межах якої виділяє соціально-педагогічні (загальні й специфічні) та часові умови функціонування педагогічної системи. На нашу думку, ця класифікація безпосередньо корелює з розмежуванням зовнішнього і внутрішнього впливу на педагогічну систему та її суб'єктів. Загальні соціально-педагогічні умови доцільно віднести до групи зовнішніх, тоді як специфічні й часові можуть бути розглянуті як внутрішні умови функціонування освітнього закладу, що визначають його динаміку з позицій розвитку в часі [30, с. 18–19].

Р. Шакуров, розширюючи підхід до класифікації, виокремлює три групи умов, які визначають ефективність керівництва навчальним закладом: широкі соціальні (що включають соціально-історичні та соціально-ситуативні), а також галузеві й місцеві [90, с. 46]. На думку вченого, галузеві умови істотно впливають на результативність управління, оскільки визначають специфіку вимог до організації праці, стилю керівництва й можливостей реалізації творчого потенціалу працівників. Автор підкреслює, що, наприклад, авторитарний стиль управління, який може бути ефективним в армійських структурах, не здатен забезпечити успіх у закладах освіти,

наукових установах, де характер педагогічної діяльності передбачає високий рівень творчості, гнучкості, суб'єктної активності і не може бути жорстко обмеженим надмірною регламентацією та нормуванням.

Творча педагогічна праця реалізується в умовах свободи пошуку, можливості ініціативи, відкритості до нових ідей, відсутності диктату, а також за наявності простору для колективного обговорення і співучасті. Саме конкретні параметри поєднання таких складників, як можливість програмованості праці, „ціна” порушення інструкцій, обсяг часу, відведеного на колективне обговорення, на думку Р. Шакурова, остаточно визначають характер впливу галузевих умов на сферу діяльності людини.

До місцевих умов управління дослідник відносить специфіку кожного окремого закладу освіти, яка виявляється у структурі й динаміці педагогічного колективу, стадії його розвитку, індивідуально-психологічних особливостях керівників, рівні їхніх лідерських якостей, стилі управління тощо. Р. Шакуров наголошує, що за умови грамотного управління й створення сприятливого середовища колектив як система, що розвивається, здатен досить швидко „підтягнутися” до високого рівня функціонування та якості роботи.

Стрижневою умовою такого розвитку є активна участь педагогів в управлінні якістю роботи навчального закладу. Керівник має не лише декларувати важливість цієї участі, а й свідомо стимулювати її, створювати реальні механізми включення педагогів в управлінську діяльність. При цьому розвиток стилю його роботи, рівень управлінської культури повинні випереджати зростання управлінської активності педагогів, задавати орієнтири й „тон” змін, а не пасивно наздоганяти їх [90, с. 46–52].

Таким чином, обґрунтовуючи умови управління закладом дошкільної освіти, необхідно враховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники. Під зовнішніми чинниками пропонуємо розуміти такі, що формують ефективне середовище для переходу ЗДО з суто функціонального стану в розвивальний, коли заклад не лише підтримує задовільний рівень діяльності,

а й активно змінюється, модернізується. Внутрішні чинники, своєю чергою, зумовлюють здатність ЗДО адаптуватися до сучасних вимог, відповідати їм, забезпечуючи необхідну гнучкість і потенціал розвитку.

Слідом за науковцями під умовами ефективного управління дошкільним навчальним закладом будемо розуміти сукупність зовнішніх чинників і внутрішніх об'єктивних можливостей, що в їх єдності забезпечують успішне функціонування та розвиток закладу, а також реалізацію поставлених управлінських і педагогічних завдань. Успішність управління якістю роботи сучасного ЗДО визначається комплексом взаємопов'язаних чинників (рис. 1.2), які потребують детального аналізу.

Розглянемо ці чинники більш докладно.

До групи зовнішніх умов насамперед відносять суспільні чинники, пов'язані з реалізацією державної політики в галузі освіти, загальною демократичною й гуманістичною спрямованістю курсу держави, послідовним відстоюванням і втіленням ідей свободи особистості, визнанням її найвищою соціальною цінністю. Водночас соціальна нестабільність, трансформація соціальної структури внаслідок зростання соціальної нерівності, розшарування суспільства, коливання на ринку праці та рівня зайнятості населення, поширення безробіття виступають потужними дестабілізуючими чинниками суспільного життя, що здійснюють суттєвий негативний вплив і на процеси управління закладом дошкільної освіти.

Наслідком негативного прояву зазначених суспільних умов стає, зокрема, невпевненість педагогів у майбутньому, відчуття нестабільності, зниження рівня професійної самосвідомості. Це виявляється в зменшенні внутрішньої мотивації до професійного зростання, байдужості до власного розвитку, звуженні горизонту професійних очікувань. Усе це, у свою чергу, гальмує процеси особистісного й професійного розвитку педагогів, знижує їхню ініціативність і готовність до інновацій, що суттєво ускладнює реалізацію ефективного управління ЗДО і створення в ньому високоякісного освітнього середовища.

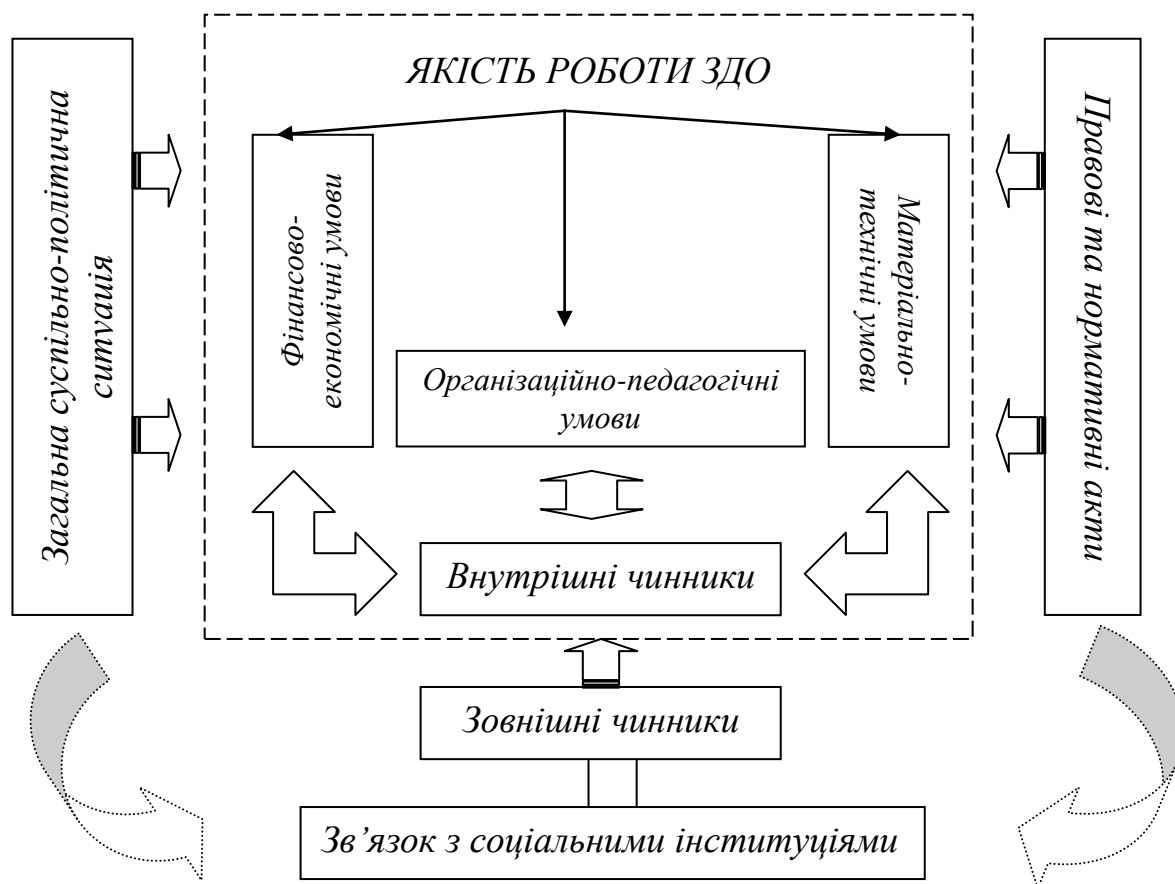


Рис. 1.2. Чинники, що впливають на управління якістю роботи ЗДО

До складу суспільних умов, що визначають контекст функціонування закладу дошкільної освіти, належать також правові та нормативні акти уряду, регіональних і місцевих органів влади. Саме вони жорстко регламентують діяльність ЗДО, педагогічних колективів та окремих педагогів, часто надмірно задаючи рамки їхньої професійної активності. Така нормативна регламентація певною мірою стримує розвиток педагогічної ініціативи, самостійності, творчого пошуку, ускладнює становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності кожного вихователя та керівника. Отже, успішність управління ЗДО значною мірою детермінується впливом зовнішніх суспільних умов, проте не менш вагомим значення мають внутрішні чинники, пов'язані з організацією життя самого закладу.

Управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти передбачає цілеспрямоване підвищення ефективності функціонування усіх

сфер його діяльності. Це можливо за умови поєднання забезпечення належного матеріального благополуччя, фінансової стабільності закладу з продуманим створенням організаційно-педагогічних умов, що підтримують розвиток колективу й освітнього процесу.

Організаційно-педагогічні умови ми відносимо до групи внутрішніх умов функціонування ЗДО, розглядаючи їх як спеціально спроектовані та створені чинники, що забезпечують ефективну взаємодію членів трудового колективу для якісної реалізації місії дошкільного навчального закладу на всіх рівнях управління – стратегічному, тактичному й оперативному. У цьому контексті організаційно-педагогічні умови постають чинником конструктивних змін в управлінні ЗДО, оскільки передбачають упорядкування ієрархічних, лінійних і функціональних зв'язків між структурними компонентами цілісної системи управління, роблячи її більш гнучкою, прозорою та керованою.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, нами було гіпотетично визначено такі організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи закладу дошкільної освіти:

– **поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду** – на стратегічному рівні управління, що передбачає долучення педагогів до процесу визначення візії, місії, довгострокових цілей розвитку ЗДО;

– **створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах** – на тактичному рівні управління, коли формується спеціальний простір для професійного зростання, експериментування, упровадження новітніх технологій;

– **урізноманітнення моделей організації навчально-виховного процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми** – на оперативному рівні управління, що дає змогу варіювати форми, методи й засоби роботи з дітьми відповідно до їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Взаємозв'язок і взаємодоповнюваність зазначених умов репрезентовано на рисунку 1.3, де демонструється їх єдність у межах загальної управлінської стратегії закладу дошкільної освіти.

Ефективність управління якістю роботи ЗДО значною мірою визначається стилем і характером взаємин, що склалися в педагогічному колективі. Колектив при цьому має виступати як „організаційна єдність, що знаходить відбиття в діловій і особистісній взаємодії; психологічна єдність (думки, взаємини); емоційна єдність (переважання певного настрою, прагнення до співпереживання спів-буття); вольова єдність (здатність долати труднощі, стримувати свої почуття, виявляти рішучість заради інтересів справи)” [90, с. 46]. Така єдність забезпечує узгодженість дій, довіру, взаємну підтримку та сприяє досягненню високих результатів спільної діяльності.

Проблему співвідношення індивідуального та колективного в потребах, діях і відносинах педагогів ґрунтовно аналізував А. Петровський. Учений наголошував, що учитель як індивід водночас є „моментом колективного суб'єкта активності” [58, с. 318]. Якщо професійні потреби окремого педагога вбудовані в контекст спільних прагнень педагогічного колективу, узгоджені з його традиціями, цінностями й нормами, тоді колектив може виступати своєрідним інструментом досягнення індивідуальних цілей педагога, посилюючи його активність і професійне зростання.

Аналізуючи процеси становлення й розвитку міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, дослідники звертають особливу увагу на командну взаємодію та командне управління (Ю. Конаржевський, М. Захаров, Н. Дежніков та ін.) [12; 13; 42]. Саме орієнтація на командне управління закладом освіти розглядається як одна з ключових ознак сучасного інноваційного управлінського мислення [52; 80; 92].

У наукових працях підкреслюється, що ефективність і результативність діяльності закладу освіти зростає, якщо розподіл

функціональних обов'язків між посадовими особами здійснюється таким чином, щоб максимально стимулювати ініціативність, відповідальність і суб'єктність співробітників. Цього неможливо досягнути без реального делегування повноважень керівника членам педагогічного колективу. І. Цимбалюк трактує делегування як тимчасову передачу підлеглим завдань або окремих аспектів зі сфери дій керівника [87, с. 253], що передбачає не лише розподіл роботи, а й надання необхідних прав і відповідальності.

Широка практика впровадження делегування управлінських повноважень у різних організаціях дозволила сформулювати низку рекомендацій щодо його здійснення. Серед них виділяють такі положення:

1. Делегувати завдання тому працівникові, який може й прагне виконувати частину повноважень, тобто володіє необхідними компетентностями й мотивацією.

2. Делегувати не тільки обов'язки, але й відповідні права та повноваження, створюючи умови для автономного прийняття рішень у межах дорученої сфери.

3. Без вагомих підстав не втручатися безпосередньо в робочий процес, надаючи підлеглому простір для самостійних дій.

Водночас керівникові рекомендується вимагати від підлеглого проміжних звітів про хід реалізації завдань, але контролювати насамперед кінцеві результати дорученої справи. Бажано делегувати завдання по можливості цілісно, а не у вигляді окремих розрізнених фрагментів, щоб працівник міг усвідомлювати логіку й мету діяльності [87]. Як свідчать результати досліджень, делегування повноважень керівникам структурних підрозділів та активним членам колективу сприяє демократизації системи управління, підвищує її мобільність, оперативність і гнучкість реагування на зміни [7, с. 23].

Науковці вважають, що реалізація ідеї командного управління потребує переосмислення концептуальних засад управління колективом ЗДО, зміни управлінської парадигми в напрямі більшої відкритості,

співучасті, співвідповідальності [7; 12; 13; 80; 87]. Для глибшого розуміння сутності командного управління доцільно звернутися до базових термінів „команда” та „педагогічна команда”.

Імпульсом до появи командної форми управління вважається усвідомлення того, що досягнення високої якості кінцевого результату діяльності підприємств і установ у сучасному суспільстві можливе лише за умови реального об'єднання людських ресурсів, їх згуртованості, взаємопідтримки та спільної відповідальності. Численні спеціальні дослідження показують, що перетворення та інноваційні зміни в закладах освіти відбуваються значно успішніше, коли вони реалізуються не окремими ентузіастами, а командою однодумців.

Феномен „команда” (англ. *team*) у значенні групи людей, які працюють разом над розв'язанням специфічних завдань, є сьогодні досить поширеним у менеджменті, хоча не має абсолютно уніфікованого трактування [35; 69]. У працях з психології управління поняття „команда” часто зіставляється з категоріями „колектив”, „група”, „корпорація”, а командні дії співвідносяться з корпоративною взаємодією, роботою бригади чи конвеєрною організацією праці [58; 59]. На відміну від загально-последовних дій (конвеєр) або загально-індивідуальних (бригада), команда характеризується як загально-взаємодіюча діяльність групи людей, спрямована на досягнення спільного результату, де внесок кожного інтегрується в єдине ціле (П. Уманський).

Аналіз літературних джерел і теоретичне осмислення проблеми дозволили виокремити ключові змістові характеристики поняття „педагогічна команда”. Дослідники відносять до головних ознак командний дух, що виявляється у відсутності деструктивних конфліктів, високій мотивації та активності співробітників (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Фролов) [27, с. 5]; взаємній повазі та інтересі один до одного; розвиненій культурі відкритої комунікації; готовності критикувати й обговорювати запропоновані ідеї; здатності конструктивно розв'язувати конфлікти,

проявляти відкритість у взаєминах (Г. Гертер, Х. Оттл) [14, с. 17]. Здатність працювати в команді розглядається як одна з базових компетентностей людини, важлива для професійної самореалізації в різних сферах (Г. Гертер, Х. Оттл, Дж. Стюарт та ін.) [14, с. 8].

Узагальнення наукових підходів до розуміння поняття „команда” в економічному та педагогічному менеджменті дало змогу сформулювати параметри ознак команди, які є релевантними практиці управління дошкільним навчальним закладом. У таблиці 1.4 ці параметри подано в порівнянні з типовими характеристиками відносин у звичайному колективі співробітників ЗДО, що дозволяє побачити якісні відмінності між „групою працівників” і „командою”.

Саме в процесі досягнення спільної мети група починає усвідомлювати себе командою: її члени починають мислити спільними категоріями, відчувати єдність, розділяти відповідальність за результат. Показовими в цьому контексті є слова В. Сухомлинського, який стверджував, що для успішного функціонування школи більш цінною є група згуртованих і „середніх” педагогів, які йдуть до однієї мети, ніж колектив блискучих, але роз’єднаних за цілями вчителів [75].

Команда виробляє спільні принципи діяльності, яких дотримуються всі її члени; уміє чітко розрізняти стратегічні й тактичні завдання, сутнісні й другорядні питання, відповідно плануючи час і ресурси для їх розв’язання. Для команди є характерними висока якість виконуваної роботи, усвідомлення спільного внеску в досягнутий результат і відчуття задоволення не лише від наслідків, а й від самого процесу спільної праці.

Про позитивну психологічну атмосферу в колективі можна говорити тоді, коли спостерігається висока мотивація й активність співробітників, які не просто бачать перспективи розвитку, а й чітко усвідомлюють шляхи їх реалізації, виявляють готовність до змін і прагнення вдосконалювати досягнуті результати. В. Сухомлинський описував таку атмосферу, характеризуючи Павлиську школу: „Наш педагогічний колектив – творча

співдружність однодумців, кожен робить свій індивідуальний внесок у колективну творчість, кожен, збагачуючись духовно завдяки творчості колективу, у той же час духовно збагачує своїх товаришів” [75, с. 90].

Команду від простої групи співробітників принципово відрізняє високий рівень корпоративної культури, що виявляється в організованості, раціональності побудови взаємодії, умінні цінувати й розвивати потенціал кожної особистості. Загальною вимогою командної роботи є професіоналізм, постійне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, готовність до самоосвіти, інновацій та відповідальності за спільний результат, що в умовах закладу дошкільної освіти набуває особливої ваги.

Таблиця 1.1.

Ознаки командних відносин у зіставленні з типовим характером взаємодії членів педколективу ЗДО

Параметри	Ознаки взаємовідносин	
	Команда	Типовий колектив ЗДО
Мета	– Мета спільної роботи приймається кожним членом команди	– Мету й завдання адміністрація ДНЗ „спускає вниз” у готовому вигляді як розпорядження
Методи роботи	– Спільна зацікавленість у використанні ефективних методів роботи	– Окремі члени колективу володіють ефективними методами роботи
Клімат колективу	– командний дух; – задоволення своєю працею; – відсутність деструктивних конфліктів; – якість міжособистісних стосунків; – корпоративна культура	– відсутній командний дух; – згуртованість між колегами, які об’єднуються в малі групи; – задоволення від праці не є спільним стимулом; – трапляються деструктивні конфлікти; – нестійкий рівень міжособистісних взаємин

Результат роботи	– якість освітніх послуг усвідомлюється як досягнення всієї команди	– Немає зацікавленості у спільному результаті роботи
Обов'язки та відповідальність	– диференційований розподіл роботи між членами педагогічної команди; – члени команди несуть відповідальність за свою частину роботи й за спільний результат у цілому	– авторитарний розподіл завідувачем обсягу роботи між членами колективу; – відповідальність за загальний результат роботи несе керівник
Професіоналізм	– стимулювання творчого потенціалу кожного педагога; – постійне підвищення професійної майстерності	Окремі члени колективу, не зацікавлені в розкритті творчого потенціалу, складають баласт
Стимулювання	– справедливий розподіл заохочень	– Малоефективне використання заохочень
Відносини в системі „Колектив – підлеглий”	– будь-яке рішення приймається колегіально. Кожен усвідомлює свою вагому роль у колективі	– Член колективу відчуває пряму залежність від керівника. Почуття своєї необхідності в більшості відсутнє

Неприсутність більшості зазначених ознак або їх часткове, фрагментарне використання у практиці роботи педагогічного колективу свідчить про те, що в закладі фактично відсутня справжня командна організація діяльності, а взаємодія між працівниками має радше характер формальної співпраці, ніж цілісної командної роботи. Дослідники, які займаються розробленням теорії та практики командного управління, окреслюють певні стадії становлення й розвитку команди, наголошуючи на тому, що ці етапи мають обов'язково послідовний характер, проте їхні часові межі не можуть бути чітко регламентовані й є варіативними (О. Пометун, Л. Середняк, Т. Сущенко, О. Янушкевич). Узагальнений опис зазначених стадій еволюції команди, їх логічний зв'язок і послідовність подано на рисунку 1.4.

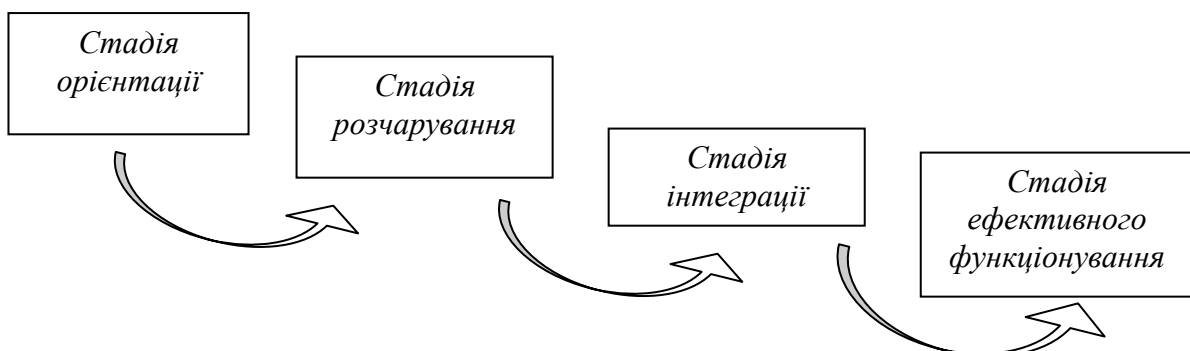


Рис. 1.4. Стадії розвитку команди

Відсутність або лише часткове виявлення окреслених характеристик чітко сигналізує про те, що в закладі фактично не сформована повноцінна командна організація діяльності. У такому разі робота набуває рис фрагментарності, а взаємодія між учасниками освітнього процесу не перетворюється на цілісну систему командної співпраці. У цьому контексті заслуговують на увагу результати досліджень авторів, які визначили послідовність стадій становлення та розвитку команди. Науковці підкреслюють, що кожна стадія має обов'язковий характер проходження, хоча часові межі перебування на тому чи іншому етапі залишаються варіативними й залежать від низки організаційних і психологічних обставин (О. Пометун, Л. Середняк, Т. Сущенко, О. Янушкевич). Узагальнену структуру цих етапів подано на рисунку 1.4.

Як засвідчено в наукових джерелах, перші два етапи мають переважно проблемний характер і відзначаються недостатньою ефективністю. На початковій стадії члени колективу, очолювані формальним лідером, лише вступають у процес вибудовування нової системи взаємин. Друга стадія супроводжується нерідко болісним процесом узгодження позицій, інтересів, поглядів, у ході якого відбувається поступове «притирання» характерів, формуються первинні ролі та окреслюється внутрішня ієрархія. Натомість дві наступні стадії пов'язуються з переходом до найбільш продуктивної фази командної роботи, коли внутрішня організаційна культура колективу і характер міжособистісних стосунків оптимально сприяють досягненню результату. У цей період виробнича діяльність характеризується широким обміном ідеями та інформацією, колективним аналізом альтернатив, спільним розв'язанням конкретних завдань. Відтак команда набуває здатності до ефективного функціонування завдяки високому рівню довіри учасників, їхній відданості спільній меті, наявності творчого потенціалу, що реалізується в спосіб розв'язання поставлених завдань. Суттєвими ознаками

є продуманий розподіл функцій, чіткість обов'язків, функціональна компетентність і здатність до результативної співпраці [62].

Учені наголошують, що керівникові надзвичайно важливо розуміти, на якому етапі розвитку перебуває колектив, оскільки кожна стадія вимагає різних управлінських стратегій і визначає специфіку керівної діяльності. Зокрема, на першій стадії керівник спрямовує свої зусилля на створення атмосфери колегіальності, організовуючи спільне обговорення стратегічних завдань і формуючи базові уявлення про тактичні кроки кожного учасника. На другій стадії його увага концентрується на своєчасному попередженні конфліктів та ефективному врегулюванні напружених ситуацій, організації взаємодії між учасниками та забезпеченні узгодженості робочого процесу. На третьому етапі учасники команди вже здатні самотійно брати на себе відповідальність за реалізацію покладених на них завдань, а провідною функцією керівника стає делегування частини управлінських повноважень і підтримка колективної мотивації до досягнення визначених результатів.

Для нашого дослідження вагомим значення набули також наукові положення щодо механізмів соціально-психологічної регуляції організаційних процесів у педагогічному колективі. В. Казміренко сформулював три ключові принципи, які ми врахували під час розроблення методологічних засад:

1. **Принцип нададитивної природи соціально-психологічної регуляції.** Його сутність полягає в тому, що взаємини між людьми інтегруються у складне організаційне утворення, що генерує нову потенційну силу колективної взаємодії. Особистість, включена у систему таких взаємин, підпорядковується їхнім закономірностям і свідомо дотримується норм та правил, що регулюють поведінку в організації.

2. **Принцип енергоінформаційного співвідношення.** Він відображає рівень упорядкованості та організованості процесів, необхідних для оптимального досягнення мети. Ефективність діяльності тут пов'язана з якістю інформаційних потоків, інтенсивністю професійних контактів і

взаємодопомоги, а також ступенем інформаційної адекватності, яка забезпечує узгодженість спільних дій.

3. Принцип урахування змісту соціальних установок, мотивів та соціогенних потреб. Цей принцип підкреслює, що динаміка і характер соціально-психологічних процесів визначається особливостями мотиваційної сфери, установок учасників взаємодії та структурою їхніх потреб. Особливе значення в цьому контексті мають когнітивні процеси — сприймання, розуміння і взаємне тлумачення дій партнерів по спільній діяльності.

У контексті концептуальних підходів до моделювання командної взаємодії важливо звернутися й до теорії командної роботи М. Белбіна. Учений виокремив вісім ролей, які в ідеалі утворюють структуру ефективної команди: голова (забезпечує якість стратегічних цілей і рівновагу внесків усіх членів); спрямовуючий (долає інерційність, мобілізує енергію, надає інструкції); новатор (генерує ідеї, пропонує творчі альтернативи); працівник; дослідник ресурсів (налагоджує зв'язки із зовнішнім середовищем, ефективно комунікує з зовнішніми партнерами); спостерігач-оцінювач (здійснює реалістичний аналіз, визначає працездатність запропонованих рішень); та завершувач, який опікується деталями, дотриманням термінів і забезпеченням стабільного поступу. Разом з тим доречно зазначити, що в педагогічній команді дошкільного закладу повна й розгорнута структура ролей за Белбіном, як правило, не реалізується, що обумовлено специфікою організації діяльності ЗДО.

Погляди науковців, які досліджують взаємини в колективі та чинники, що визначають його ефективність, викладено у працях Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, І. Жуковського та інших дослідників. У цих роботах окреслено різні типи команд, логіку їх становлення й умови розвитку [25; 28].

Отже, узагальнюючи наведені положення, можемо резюмувати, що педагогічна команда — це колектив однодумців, діяльність і взаємини яких відбуваються на засадах безпосередньої багатовекторної взаємодії кожного

учасника з усіма іншими, а спрямованість дій кожного визначається потребою досягнення спільного результату. Саме тому детальне опрацювання теоретичних засад командного управління, подане вище, було необхідним кроком для обґрунтування першої організаційно-педагогічної умови — поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як на єдину команду.

Вертикальна структура управління, яка розглядається нами в межах дослідження, відображає ієрархічну послідовність рівнів повноважень щодо вирішення завдань забезпечення якості роботи закладу дошкільної освіти. У такій структурі передбачено введення спеціальних організаційних одиниць, відповідальних за реалізацію окремих функцій управління якістю (підкувальна рада, творчі групи), що дозволяє встановити обґрунтований баланс між централізованим і децентралізованим розподілом повноважень.

На першому, стратегічному рівні керівник у конструктивній взаємодії з педагогічною командою ухвалює ключові управлінські рішення й визначає напрями розвитку закладу. Другий, тактичний рівень охоплює структурно-змістовий етап, коли методист під загальним керівництвом завідувача спільно з педагогами конкретизує стратегічні орієнтири, визначає основні завдання на певний відрізок часу та добирає відповідні форми й методи організаційно-педагогічної діяльності для системного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Основним результатом цих дій має стати забезпечення високої якості освітнього процесу, який є ключовою складовою загального показника якості роботи ЗДО.

Третій, оперативний рівень структури управління пов'язаний із реалізацією поточних планів та якісним виконанням педагогами визначених дій. На цьому рівні окремі функції взаємоконтролю та аналітичної оцінки покладаються на членів педагогічної команди, проте вони здійснюються під загальним керівництвом завідувача.

Розроблена модель управління якістю дає змогу керівникові спрямувати основні зусилля на стратегічну діяльність, залучити

педагогічний колектив до ширшої участі в управлінні, забезпечити колегіальність рішень через передачу частини функцій іншим рівням, посилити відповідальність кожного члена команди за якість освітніх послуг і підвищити ефективність горизонтальних зв'язків. Насамперед цей підхід орієнтує управлінську діяльність на розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин, стимулювання професійних здібностей і створення умов, за яких кожен працівник прагне до процвітання організації, у якій він працює [60; 61; 72].

Поглиблюючи характеристику першої організаційно-педагогічної умови, необхідно розглянути психологічні виміри управлінських відносин, пов'язаних із феноменом підпорядкування. І. Цимбалюк звертає увагу на те, що переживання підпорядкування залежить від типологічних особливостей особистості [87, с. 12]. Дослідники А. Урбанович та Г. Щокін виокремлюють три типи підпорядкування: норовисте, байдуже та ініціативне. Норовисте підпорядкування характеризується тим, що працівник сприймає його як зовнішній тиск і вимушену необхідність, погано усвідомлюючи внутрішні мотиви. Байдуже підпорядкування відображає задоволеність виконавця своїм становищем та уникнення ним відповідальних рішень, що відповідає настанові «хай думає начальник». Ініціативне підпорядкування є найефективнішим, оскільки ґрунтується на усвідомленні необхідності підпорядкування, поєднанні почуття обов'язку з ініціативністю та визнанні авторитету керівника.

Науковці роблять висновок, що формування згуртованого колективу й підвищення рівня відповідальності кожного члена команди можливе лише за умови переходу персоналу від позиції пасивних виконавців до статусу гарантів якості. Це забезпечується за допомогою чітко прописаних функціональних обов'язків, які врівноважують права та відповідальність педагога й орієнтують його на активну участь у реалізації стратегії розвитку ЗДО.

Такий рівень організаційної культури створює атмосферу, у якій кожен член колективу, усвідомлюючи себе активним суб'єктом стратегічного

розвитку закладу, мобілізує власні ресурси саморозвитку та самоорганізації. Саме за цих умов можна забезпечити високу якість навчально-виховного процесу й максимальну реалізацію особистісного потенціалу кожної дитини.

Перейдемо до обґрунтування другої організаційно-педагогічної умови — створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах. Модернізація дошкільної освіти передбачає постійне оновлення змісту та технологій навчання, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних підходів. Поява педагогічних інновацій має об'єктивні корені, оскільки сучасні соціальні та освітні процеси розвиваються настільки швидко й інтенсивно, що традиційні методики часто не встигають забезпечити відповідну якість результатів. Це призводить до суперечності між очікуваним рівнем освітніх послуг і фактичними досягненнями [6].

Водночас проблема полягає не лише у швидкості генерації педагогічних інновацій, яка ускладнює можливість їх глибокої експертизи, а й у недостатній готовності педагогів сприймати інновації свідомо, критично оцінювати шляхи їх адаптації до умов конкретного ЗДО та впроваджувати їх у власну практику. Науковці (К. Бела, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Маковецька та ін.) вказують, що нерідко прийняття інновацій залишається лише формально задекларованим, тоді як реальних змін у практиці роботи з дітьми не спостерігається. Це пов'язано з недостатнім рівнем умінь педагогів розпізнавати доцільність новітніх технологій, творчо трансформувати їх у структуру освітнього процесу й застосовувати з урахуванням індивідуальних умов закладу. Рівень інноваційної культури значної частини педагогів не відповідає темпам розвитку сучасної освіти, що значною мірою пояснюється й недоліками організації професійної підготовки у закладах вищої освіти, які часто не є достатньо гнучкими для реагування на сучасні вимоги.

Крім того, застарілі підходи до методичної роботи в системі дошкільної освіти не сприяють формуванню критичного мислення педагогів, не забезпечують належних умов для розвитку рефлексивних умінь і не стимулюють прагнення до професійного зростання. Основні напрями

педагогічних інновацій у дошкільній освіті охоплюють оновлення змісту освіти, розробку нових технологій навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку, створення нових типів дошкільних закладів, а також модернізацію змісту та форм підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів [6].

Науковці справедливо наголошують на підвищених вимогах до особистості сучасного педагога. Він має володіти не лише ґрунтовними професійними знаннями, уміннями, педагогічною ерудицією та культурою, а й розвинутим педагогічним мисленням, що забезпечує успішність навчально-виховної роботи. У сучасних умовах педагог також повинен оволодіти технологіями професійної рефлексії, які, на думку О. Фонарьова, є ключовим компонентом індивідуального професійного зростання [83].

Сутність професійної рефлексії педагога, на наш погляд, не може зводитися лише до процедур самоаналізу та самооцінювання, хоча саме самопізнання є необхідною передумовою виявлення особистісних труднощів, професійних обмежень, а також прихованих потенційних можливостей. Останні, у свою чергу, створюють основу для його особистої самоактуалізації й водночас відкривають перспективи для формування умов самоактуалізації у вихованців. Водночас рефлексивні вміння педагога тісно пов'язані не тільки з аналізом власної діяльності, але й насамперед із потребою глибокого осмислення іншої людини як партнера у взаємодії (дитини, колеги, батьків вихованців), із умінням здійснювати об'єктивну оцінку її дій, емоційних станів, рівня розвитку та особливостей особистісного становлення (В. Желанова, К. Нікітюк, Я. Смирнова та ін.).

Формуючи теоретичні засади підходу до розвитку інноваційної культури педагогів дошкільної освіти й запровадження в практику ЗДО інноваційних педагогічних технологій, ми виходили з низки базових положень. Ключовою установкою є потреба цілеспрямованого використання педагогічної діагностики як інструмента самовизначення й самооцінки вихователями власних здібностей, нахилів, рівня професійної

компетентності. Саме діагностичні процедури створюють підґрунтя для усвідомленого вибору траєкторії професійного розвитку. Науковці визначають основними принципами та необхідними умовами формування інноваційної культури педагогів пріоритетний розвиток педагогічної творчості; включення вихователів у дослідницько-пошукову діяльність; систематичний розвиток рефлексивних умінь шляхом розв'язання проблемних ситуацій у професійній практиці (В. Долинна, К. Крутій, Ю. Манилюк, Т. Пономаренко, В. Шинкаренко та ін.).

Особливу увагу у вітчизняних дослідженнях приділено тому, що впровадження інноваційних технологій у діяльність закладу дошкільної освіти нерідко стає привілеєм окремих обдарованих, сильних педагогів, тоді як решта працівників залишається осторонь цих процесів. Такий підхід формує „острівці інноваційності” замість створення цілісного інноваційного середовища. Натомість інноваційний клімат у ЗДО, який розуміється як сприятлива для професійного зростання атмосфера, що стимулює творчі прояви вихователів, підтримує прагнення до досягнення високого рівня професійної майстерності, за твердженням науковців, не є результатом діяльності окремих „зіркових” персоналій. Він забезпечується насамперед загальним рівнем зацікавленості всіх членів колективу спільною справою, їхньою творчою „зараженістю”, емоційним піднесенням, що виникає в процесі командної роботи [37; 39; 44; 49].

Серед провідних напрямів науково-методичної роботи, яка, як слушно зазначають учені, має здійснюватися в нерозривній єдності з науковими розвідками, дослідники виокремлюють ті, що безпосередньо спрямовані на забезпечення інноваційного клімату в дошкільному закладі. До таких напрямів належать: підвищення педагогічної майстерності вихователя через різні форми творчої самопрезентації; систематичне вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; ознайомлення з сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки; залучення педагогів до дослідно-експериментальної діяльності [54]. Науково-методична робота в

такому форматі виступає не лише засобом удосконалення професійних умінь, а й важливим механізмом становлення інноваційної культури.

Вітчизняна практика демонструє значний позитивний досвід результативної діяльності окремих педагогів і творчих колективів ЗДО різних регіонів України. Науковий і методичний доробок цих педагогів – авторські програми, методичні посібники та комплекти матеріалів для роботи з дітьми, збірки художніх текстів для дошкільнят тощо – активно впроваджується в діяльність інших дошкільних закладів і набуває статусу зразків кращої практики (Л. Білан, Є. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, Н. Курочка, Ю. Манилюк, Н. Омеляненко та ін.). Такий досвід підтверджує, що інноваційна культура здатна формуватися як на рівні окремого педагога, так і на рівні цілісного колективу.

Окремого розгляду потребує питання базової парадигми, що задає стратегічну спрямованість освітньої діяльності дошкільного закладу. Ми виходимо з переконання, що формування інноваційної культури педагогів шляхом опанування ними новітніх технологій дошкільної освіти буде справді ефективним лише за умови, коли в ЗДО не лише декларується, а й послідовно реалізується особистісно орієнтована модель взаємодії дорослих і дітей. Саме така модель забезпечує можливість надання і вихованцям, і педагогам реальної свободоспроможності, незалежності мислення, розширення простору для самостійних дій, максимального вияву індивідуальної самореалізації.

Відповідно, інноваційна діяльність педагога, розглянута крізь призму гуманістичної парадигми освіти, органічно пов'язується з опорою на особистісно орієнтовану модель взаємодії дорослого й дитини. Створення в закладі дошкільної освіти повноцінного науково-методичного осередку стає важливою передумовою виникнення особливої професійної атмосфери, своєрідної „заразності”, коли робота „упівсили” стає психологічно й професійно неможливою, а кожен член колективу відчуває внутрішню

потребу працювати максимально ефективно й віддаватися спільній справі повною мірою.

Наступною організаційно-педагогічною умовою управління якістю роботи ЗДО, на нашу думку, є потреба в принциповому оновленні підходів до організації освітнього процесу, передусім шляхом урізноманітнення моделей його побудови на засадах особистісно орієнтованої парадигми. На нагальності таких змін цілком виразно наполягають і державні нормативні документи з дошкільної освіти, і Базова програма розвитку дитини „Я у Світі”.

Історично склалося так, що в українських дошкільних закладах навчально-виховний процес традиційно організовувався за переважно єдиною, занятійною моделлю. Ця модель була перенесена на початку ХХ століття з шкільної предметної моделі організації навчальної діяльності в процес становлення національної системи дошкільної освіти. Упродовж тривалого часу структура освітнього процесу у ЗДО визначалася „сіткою занять”, у якій за розпредмеченим принципом фіксувалася послідовність різних видів навчальних і навчально-ігрових занять з дітьми дошкільного віку. До кінця 90-х років ХХ століття кількість таких занять досягала 15–17 на тиждень, тобто по три, а подекуди й по чотири заняття щоденно. При цьому критерієм якості навчального процесу найчастіше виступала ступінь точності й ретельності дотримання методичних вимог до проведення занять. У центрі уваги опинялися не потреби й особливості дитини, а бездоганність алгоритмізованих дій педагога, методична „правильність” організації занять.

У сучасних умовах функціонування дошкільної освіти на основі Базового компонента дошкільної освіти як основного нормативного документа, що задає пріоритети, вимоги до змісту та форм її реалізації, акценти принципово зміщено в бік розвитку особистості дитини, створення умов, сприятливих для її самовизначення й самореалізації [5, с. 21]. Втім, як було зазначено, нерідко ці принципіві положення залишаються на рівні

декларацій, а реальна організація навчально-виховного процесу зберігає традиційні, переважно занятійні форми.

Ми виходимо з того, що оптимальна реалізація вимог Базового компонента дошкільної освіти, яка може вважатися справжнім показником якості роботи дошкільного закладу, можлива за умови оновлення освітнього процесу на засадах інтеграції різних видів дитячої діяльності та широкого урізноманітнення моделей його організації (занятійної, проектної, співбуттєвої або середовищної). Інтеграція інтерпретується як ефективний засіб узгодження та поєднання різних систем навчання, що дозволяє досягти наступності, цілісності, комплексного розв'язання завдань освітнього процесу (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, С. Якіменко та ін.). Узагальнену характеристику трьох моделей організації освітнього процесу подано в працях Н. Гавриш [2].

Згідно з аналізом авторки, занятійна модель має низку безумовних позитивів: у ній забезпечується чітка організація розпорядку дня, що привчає дітей до порядку; система послідовних занять дозволяє цілеспрямовано формувати передбачені програмою уявлення та знання. Однак вагомим недоліком цієї моделі є перевантаженість дітей, надмірна заорганізованість, що позбавляє їх можливості розвивати навички самоорганізації, самостійного осмислення власного буття, формування власних смислів у пізнанні світу, обмежує розвиток свободоспроможності дитини.

Проектна модель життєдіяльності дітей, яку Н. Гавриш справедливо оцінює як більш прогресивну порівняно з традиційною, орієнтована на організацію роботи в логіці педагогічних проектів. Ці проекти максимально враховують той факт, що розвиток дитини відбувається в процесі активного проживання нею різноманітних форм діяльності у взаємодії з іншими, спрямованих на засвоєння основних закономірностей природи та соціуму, набуття власного життєвого досвіду. У межах проектної моделі дитина відіграє роль активного учасника, долучається до планування власної

діяльності, усвідомлює значущість власних дій і несе відповідальність за доручену справу.

Як підкреслював Дж. Дьюї, найсприятливіші умови для розвитку створюються тоді, коли дитина має конкретну мету, включена в суспільно й особистісно значущу діяльність, долає труднощі, „переступає через своє «не можу»”, навчається взаємодіяти з іншими, переживає колективну радість від успіху, усвідомлює власні помилки й отримує досвід їх виправлення. Таким чином, належно організована проектна діяльність передбачає чітко окреслену, усвідомлену позицію кожного учасника від початку й до завершення проекту. Разом із тим, Н. Гавриш зауважує, що більшість вихователів не схильні сприймати дітей як рівноправних партнерів у спільній діяльності, виходячи з переконання, що дорослий виконає завдання краще, а діти нібито не мають достатнього потенціалу для реальної участі в проекті. Унаслідок цього позиція дітей від початку набуває формального характеру. Для посилення розвивального ефекту проектної роботи дослідниця рекомендує приділяти особливу увагу попередній мотивації, заохоченню дітей до спільної діяльності, допомозі в усвідомленні кожним свого місця й ролі в проекті, пробудженню почуття особистої відповідальності за власний внесок у спільний результат.

Третя модель – ситуаційна або середовищна – передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої навчання не виокремлюється як спеціально організована діяльність, не відривається від повсякденного життя дітей і набуття ними життєвого досвіду, а пронизує всі форми дитячої активності, ніби „розчиняючись” у них. Ця модель є достатньо поширеною у світовій практиці дошкільної освіти, зокрема у відомих системах М. Монтесорі, В. Штайнера, однак в Україні має обмежене використання. Її іноді називають ситуаційною, наголошуючи, що саме конкретні життєві ситуації підказують педагогу їхній виховний і навчальний потенціал: кожна ситуація викликає живий інтерес, спонукає до вибору певного виду

діяльності, забезпечує активне включення дітей у спілкування, пошук, практичні дії.

Разом із тим, цю модель цілком виправдано визначати як середовищу, оскільки вона передбачає спеціальну організацію розвивального середовища, в якому діти знаходять „справу до душі”, а педагог, працюючи індивідуально або в малих підгрупах, долучається до реалізації тих чи інших задумів. Періодично вихователь об’єднує увагу всіх дітей, пропонуючи колективні справи чи спільні заняття.

Оскільки програма „Я у світі” чітко орієнтує вихователів на створення умов для формування базових якостей особистості дитини, передусім активної, відповідальної суб’єктної позиції, сприяння успішній соціалізації в дитячому середовищі через взаємодію під час розв’язання різноманітних життєвих завдань, саме середовищна модель, на нашу думку, має найбільший потенціал. Однак її впровадження є доволі проблематичним (за винятком поодиноких прикладів), оскільки вона не закріплена у нормативних документах, вимагає високого рівня педагогічної майстерності й передбачає значну свободу дій вихователя, що потребує відповідної управлінської позиції керівництва ЗДО.

Отже, урізноманітнення моделей організації освітнього процесу відкриває можливість широкого впровадження ефективних інноваційних технологій дошкільної освіти, які максимально враховують індивідуальні відмінності вихованців, розширюють простір для набуття дітьми власного досвіду пізнання, спілкування й конструктивної взаємодії з оточенням.

Водночас науковці справедливо застерігають, що не кожен вихователь виявляє готовність будувати освітній процес на засадах інтеграції та свідомого вибору однієї з трьох моделей організації навчально-виховної роботи. Така готовність вимагає наявності комплексу професійно важливих якостей: прогресивності на противагу консерватизму, здатності „тримати руку на пульсі часу”, уміння вибудовувати рівноправні стосунки з дітьми,

враховувати позицію, що відрізняється від власної, і продуктивно взаємодіяти в умовах змін [2; 10].

Висновки до 1 розділу:

Узагальнюючи представлені міркування щодо обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи закладу дошкільної освіти, слід наголосити на їхній органічній взаємопов'язаності, інтегрованості та принциповій взаємозалежності. Кожна з умов, будучи складовою системи, не може реалізуватися ізольовано: перша з них забезпечує дієвість наступної, а сукупне їх поєднання створює необхідні передумови для практичного втілення третьої. Іншими словами, якщо в педагогічному колективі відсутня налагоджена конструктивна та творча взаємодія між керівником і співробітниками, якщо управлінська діяльність не ґрунтується на партнерських засадах, що спираються на соціально-професійну відповідальність кожного працівника, а не лише адміністрації, та якщо відсутня зацікавленість усіх учасників колективної праці у досягненні спільного результату, не може йтися ні про формування позитивного інноваційного клімату, ні про створення сприятливих умов для впровадження педагогічних інновацій.

За відсутності таких засад освітній процес неминуче залишатиметься залежним від застарілих підходів, які не відповідають сучасним вимогам, зумовленим динамікою розвитку дошкільної освіти. У цьому разі інноваційні перетворення у ЗДО фактично блокуються, оскільки педагогічний колектив, не будучи згуртованим і мотивованим, не здатен забезпечити творче перетворення власної практики.

І навпаки, високий рівень якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти постає як закономірний результат діяльності педагогічного колективу, що вирізняється творчістю, професійною активністю та сформованою інноваційною культурою. Такий колектив

постійно працює над удосконаленням власної професійної майстерності, демонструє внутрішню мотивацію до зростання й уболіває за спільний результат. Усе це стає можливим лише за умови, коли керівник вибудовує зі співробітниками партнерські стосунки, а колектив функціонує як єдина команда, в якій ініціатива, відповідальність та взаємопідтримка є нормою, а управлінські рішення, що приймаються, відображають колегіальність і спільність ціннісних орієнтирів.

Таким чином, системне поєднання всіх визначених організаційно-педагогічних умов створює цілісний простір для формування результативного, інноваційно спрямованого освітнього процесу, здатного відповідати сучасним вимогам та забезпечувати підвищення якості роботи ЗДО.

РОЗДІЛ 2
АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ЗДО №62
М.ХАРКОВА

2.1. Аналіз системи управління ЗДО №62 м.Харкова

Сучасний етап розвитку України, що позначений масштабними суспільними трансформаціями, становленням правової демократичної держави та зростанням нестабільності, динамічності й непередбачуваності соціально-економічних і політичних процесів, актуалізував необхідність докорінного оновлення підходів до управління закладами дошкільної освіти. Командно-адміністративна модель, успадкована з радянського періоду, виявилася неспроможною відповідати новим викликам і фактично стала стримувальним чинником розвитку та модернізації дошкільної освіти.

У зв'язку з цим у пострадянський період у системі управління дошкільними навчальними закладами України та держав близького зарубіжжя розгорнулися системні, концептуально значущі зміни. Як засвідчують наукові положення, окреслені А. Троян, ці трансформації розгортаються у низці ключових напрямів: поступове зниження ступеня централізації управління ЗДО; істотне посилення ролі інновацій у розвитку освітніх організацій; активний перехід до договірних форм взаємовідносин; формування «горизонтальних» управлінських структур; розбудова партнерських стосунків між ЗДО та батьками вихованців [61]. Усі зазначені процеси супроводжуються переосмисленням управлінської ролі завідувачів дошкільних закладів, уточненням закономірностей, принципів і характеристик менеджменту в ЗДО, а також розробкою сучасного науково-методичного, організаційного та моніторингового забезпечення управлінського процесу.

Досить вагомий внесок у визначення специфіки професійної діяльності керівника дошкільного закладу зробив Є. Хриков, який виокремив низку

чинників, що зумовлюють особливий характер управлінських функцій завідувача. До таких чинників він відносить:

- порівняно невеликі масштаби ЗДО за кількістю вихованців і працівників;
- домінування особистісного характеру взаємодії керівника з підлеглими;
- відносну стандартизованість і стабільність управлінських завдань;
- переважання індивідуальних педагогічних доручень у структурі професійної діяльності вихователів;
- необхідність створення керівником цілісної системи збирання, узагальнення та врахування батьківських оцінок якості роботи дошкільної установи [121].

Саме комплекс зазначених характеристик зумовлює вибір адекватної стратегії управління ЗДО. Вона може розроблятися на принципах технологічного підходу, оскільки стандартизованість управлінських завдань дозволяє забезпечити алгоритмізованість і передбачуваність управлінської діяльності. Водночас вибір оптимальної стратегії нерозривно пов'язаний із визначенням найбільш ефективної організаційної структури управління. У теорії освітнього менеджменту організаційна структура трактується як «складна підпорядкованість взаємопов'язаних організаційних одиниць або ланок системи, що забезпечують оптимальну реалізацію управлінських функцій та їх ефективність» [18, с. 29]. Залежно від кількості рівнів управління, характеру взаємодії між ними та характеру розподілу повноважень можуть формуватися різні типи структур — лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, штабна, матрична та інші.

У контексті магістерського дослідження практичне підґрунтя для аналізу становив досвід функціонування ЗДО №62 м. Харкова, що забезпечило можливість ґрунтовного вивчення особливостей організації управлінських процесів у конкретному освітньому середовищі.



Будівля закладу дошкільної освіти № 42 спроектована для функціонування п'яти вікових груп. До початку активної фази бойових дій у ЗДО працювало 5 груп, серед яких одна — для дітей раннього віку та чотири — для дітей дошкільного віку. Станом на 01.04.2024 р. контингент вихованців становить 92 дитини, а групи сформовано відповідно до вікових особливостей дітей.

Завдання закладу.

Одним із пріоритетів діяльності визначено створення у групах для дітей раннього віку цілісного предметно-розвивального середовища, яке сприятиме сенсорно-пізнавальному розвитку наймолодших вихованців, формуванню їхніх життєвих і самообслуговувальних навичок, становленню комунікативних умінь, а також підвищенню рівня їхньої рухової активності.

Важливою складовою завдань закладу є спрямування зусиль педагогічного колективу на активізацію емоційної сфери дошкільників шляхом розширення їхніх знань про історію, традиції та культуру рідної держави, виховання в дітей патріотичних почуттів та толерантного ставлення до представників різних національностей.

Установа продовжує поглиблювати співпрацю з родинами вихованців та педагогами початкової школи, що дозволяє забезпечити кожній дитині

старшого дошкільного віку рівні стартові можливості для успішної соціальної адаптації та подальшого навчання в школі.

Керівництво ЗДО системно спрямовує свою діяльність на підтримку й розвиток творчого потенціалу педагогів, упровадження інноваційних технологій навчання та виховання, а також на виявлення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду. Особлива увага приділяється формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі, створенню атмосфери творчості, взаємопідтримки й відповідальності.

Реалізація модернізованих підходів до організації освітнього процесу та визначення реальної ролі особистості педагога в цьому процесі значною мірою залежать від ефективної організації науково-методичної та управлінської діяльності ЗДО. Система методичної роботи орієнтована на формування професійно-педагогічної культури вихователів, розвиток їхніх знань і педагогічних ідей, творення методичних продуктів, узагальнення перспективного досвіду та впровадження нововведень. Вона одночасно відповідає потребам розвитку установи та запитам педагогічного колективу щодо постійного підвищення професійного рівня.

Серед традиційних завдань методичної роботи в ЗДО № 62 м. Харкова залишаються актуальними такі:

- розроблення методичного забезпечення освітнього процесу;
- формування творчого ставлення педагогів до професійної діяльності;
- упровадження перспективного педагогічного досвіду;
- надання системної підтримки молодим педагогам.

До нових, нетрадиційних завдань належать:

– чітке визначення ключових напрямів підвищення методичної майстерності педагогів з урахуванням специфіки роботи з дітьми пільгових категорій;

– розвиток творчої активності вихователів, формування позитивного ставлення до інновацій та опанування навичок науково-дослідної діяльності;

- удосконалення авторських програм, навчально-методичних посібників і рекомендацій;
- формування компетентностей щодо управління пізнавальною діяльністю дошкільників;
- упровадження інноваційних технологій у практику дошкільного навчального закладу з метою забезпечення належного рівня підготовки дітей до школи.

У закладі функціонує повний штат медичних працівників — лікар-педіатр і медичні сестри, які здійснюють масаж, фізіопроцедури, інгаляції, забезпечують роботу басейну. Відповідно до програми комплексного формування культури здоров'я дітей дошкільного віку у взаємодії закладу та родини, діяльність організована за низкою напрямів (рис. 2.1).

У межах ЗДО розроблено алгоритм реалізації комплексного підходу до оздоровлення дітей, що включає дев'ять ключових компонентів:

1. організацію раціонального режиму дня;
2. забезпечення збалансованого харчування;
3. дотримання санітарно-гігієнічних вимог;
4. охорону психічного здоров'я дитини;
5. створення умов для повноцінного фізичного розвитку;
6. упровадження системи заходів загартування;
7. лікувально-профілактичну діяльність;
8. валеологічну освіту;
9. комплексну роботу з батьками з питань формування культури здоров'я.

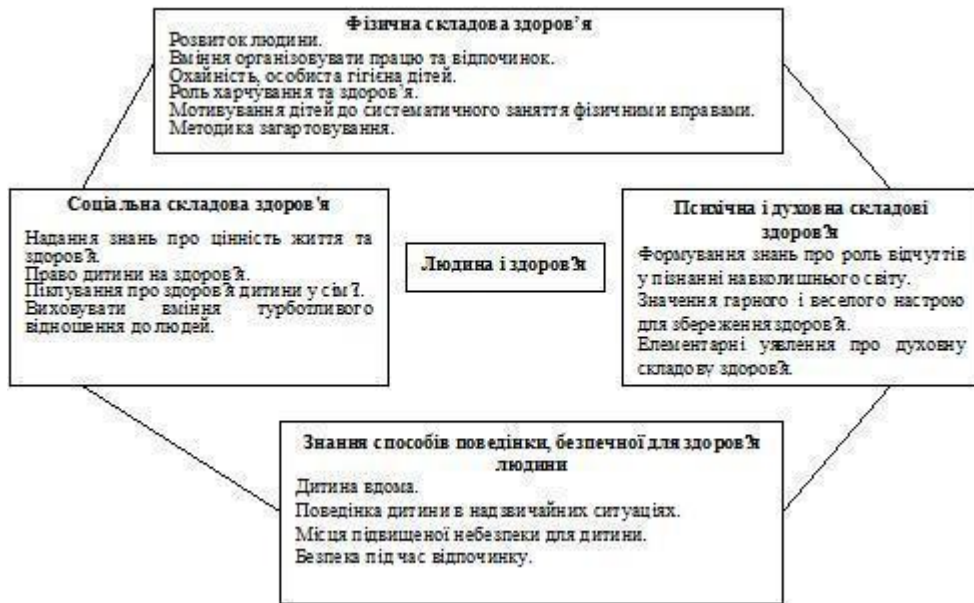


Рис.2.1. Напрями роботи ЗДО №62 м.Харкова

Особливої уваги педагогічний колектив приділяє процесам соціалізації дітей дошкільного віку, розглядаючи їх як ключовий напрям розвитку особистості дитини. У цьому контексті важливим є системне використання ігрових форм діяльності та мистецьких засобів, які дозволяють малюкам поступово опанувати соціальні ролі, адаптуватися до колективу та формувати позитивний емоційний досвід. З огляду на ці завдання у практику оздоровчої та розвивальної роботи з дошкільниками впроваджено низку нетрадиційних методів і засобів, що сприяють зміцненню психофізичного стану дітей. До таких належать:

- емоційний розвиток як складова психічного благополуччя;
- використання елементів аутотренінгу;
- організація спілкування з природою як форми релаксації;
- розміщення у групових приміщеннях рослин із фітонцидною активністю (алое, герань, можевельник тощо);
- застосування елементів фіто- та ароматерапії;
- використання музичних творів як засобу релаксації;

- театралізовані ігри, що виконують функцію психологічного розвантаження.

Структура та органи управління закладу освіти.

У дошкільному закладі функціонують усі необхідні умови для повноцінної організації освітнього процесу, виховання та збереження здоров'я дітей. Проводяться музичні та фізичні заняття, організовуються спортивні свята й розваги, театральні вистави, що сприяють естетичному та фізичному розвитку вихованців. У кожній віковій групі створено відповідне розвивальне середовище, спрямоване на забезпечення цілісного розвитку, навчання та соціальної адаптації дошкільників.

Групові приміщення оснащені сучасними меблями, різноманітними іграшками, дидактичними та розвивальними матеріалами, що дає змогу організовувати діяльність дітей відповідно до педагогічних завдань та вікових потреб. Завдяки спільним зусиллям педагогічного колективу та батьків у закладі постійно оновлюються, розширюються та модернізуються умови, необхідні для створення комфортного освітнього середовища, зорієнтованого на цілісний гармонійний розвиток особистості. Така організація роботи забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним соціокультурним вимогам і сприяє становленню дитини як активного, життєздатного та емоційно врівноваженого суб'єкта.



Рис. 2.2. Структура та органи управління ЗДО №62 м.Харкова

Кожному малюкові у ЗДО №62 м.Харкова забезпечені всі лінії розвитку передбачені новою редакцією Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років "Дитина" (Рис.2.3.).



Рис.2.3. Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років "Дитина"

Навчальний процес

«Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною.»

В. О. Сухомлинський

Організація навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі здійснюється відповідно до положень Закону України «Про дошкільну освіту» та спрямовується на реалізацію основних завдань, передбачених чинним законодавством і державними нормативами дошкільної освіти. Зміст освітньої діяльності визначається Базовим компонентом дошкільної освіти та реалізується на основі програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Серед них: програма «Дитина», програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років (наук. кер.: Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В.); програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (авт. кол.: Андрієтті О. О., Голубович О. П. та ін.). Паралельно в освітній діяльності використовується варіативна програма художньо-естетичного спрямування «Радість творчості» (авт.: Борщ Р. М., Самойлик Д. В.).

Відповідно до Положення про дошкільний навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.03 № 305, навчальний рік у закладі починається 1 вересня й завершується 31 травня. Діяльність ЗДО регламентується річним планом роботи, який ухвалюється педагогічною радою, затверджується керівником та погоджується з відповідним органом управління освітою.

У практиці навчально-виховної роботи застосовуються різні форми організації діяльності дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри різних типів, самостійна діяльність (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята й розваги, гурткова робота тощо. Починаючи з третього року життя, навчання дітей у вигляді організованих

занять здійснюється системно і з поступовим зростанням кількості й тривалості занять. Водночас для дітей першого й другого років життя практикуються індивідуальні та підгрупові ігри-заняття.

Найбільш сприятливим періодом для організованих занять вважається часовий проміжок між 9-ю та 11-ю годинами ранку, коли працездатність та фізіологічні показники дітей є оптимальними. З огляду на конкретні обставини окремі заняття можуть проводитися у другій половині дня — наприклад, одне з двох занять у старшій групі для уникнення перевантаження ранкових годин і забезпечення своєчасного виходу на прогулянку.

Для забезпечення чіткої організації освітньої діяльності розроблено орієнтовний тижневий розподіл занять для кожної вікової групи, що дозволяє узгоджувати пізнавальну діяльність дітей із розпорядком дня. Відповідно до рекомендацій доктора психологічних наук Віри Кузьменко, індивідуальних занять потребують:

- Ø діти раннього віку;
- Ø вихованці в період адаптації;
- Ø діти після тривалої перерви у відвідуванні ЗДО;
- Ø діти з низькою працездатністю або уповільненим сприйманням;
- Ø вихованці з вадами психічного чи фізичного розвитку;
- Ø педагогічно занедбані діти.

На нашу думку, до цього переліку варто додати й обдарованих дітей, оскільки їхній потенціал нерідко використовується переважно для «показових» виступів і звітів, тоді як можливості для індивідуального розвитку залишаються недостатньо реалізованими.

Види занять

За специфікою використання методів, прийомів та засобів навчання можна виокремити такі типи занять:

- Ø комбіновані;
- Ø ігрові;

Ø сюжетно-ігрові;

Ø доміантні.

Комбіновані заняття інтегрують різні види наочних, словесних і практичних методів (вправи, ігри, предметно-іграшкову та ілюстративну наочність, літературні й музичні твори). Структура таких занять визначається віковими особливостями дітей, дидактичними завданнями та змістом програмового матеріалу.

Ігрові заняття ґрунтуються на застосуванні спеціально підібраних ігор — дидактичних, рухливих, театралізованих, конструктивних тощо, об'єднаних спільною темою або сюжетною лінією. Сценарій заняття вибудовується відповідно до логіки розвитку гри.

Сюжетно-ігрові заняття вирізняються значною насиченістю ігровими ситуаціями, сюрпризними моментами, імітаційними діями. Усі види діяльності дітей вибудовуються навколо спільного сюжету, який може бути заснований на літературному творі, мультфільмі, реальній або вигаданій життєвій ситуації.

Доміантні заняття зосереджуються на певному виді діяльності, який виконує провідну функцію; інші види виступають допоміжними. У таких заняттях може домінувати певна ідея, змістова лінія або технологія розвитку.

Різноманітність видів занять дозволяє уникати шаблонності, робить навчальний процес гнучким, варіативним, максимально наближеним до можливостей і потреб конкретної групи дітей, особливостей предметно-розвивального середовища та пріоритетних завдань освітньої роботи. Гнучке поєднання занять з іншими формами організованої й самостійної діяльності забезпечує перехід від знанневої парадигми до діяльнісної, що потребує зміни професійної позиції педагога. Йдеться про відмову від прямої трансляції знань та перехід до організації пізнавальної активності дітей, розвитку їхньої самостійності, розумової працездатності та здатності до пошукової діяльності. Пріоритет надається принципу активності, який

розширює можливості дитини як суб'єкта навчання та вимагає узгодженості змісту інформації з її життєвим досвідом.

На нашу думку, такі заняття повністю відповідають сучасним концептуальним засадам дошкільної освіти та сприяють цілісному гармонійному розвитку дитини.

2.2. Критерії та показники оцінки дій педагогічного колективу в управлінні якістю роботи закладу дошкільної освіти

Необхідним наступним етапом дослідження стало обґрунтування критеріїв і показників оцінювання якості роботи ЗДО на основі аналізу діяльності педагогічного колективу як єдиної команди. Під критерієм ми розуміємо ознаку або підставу для оцінного судження, характеристику, що дозволяє визначити рівень, значущість і стан явища чи процесу. Відповідно до О. Новікова, критерії повинні вирізнятися об'єктивністю, адекватністю, валідністю та нейтральністю щодо досліджуваного явища [55; 68].

У сучасній дошкільній педагогіці ще не сформовано єдині універсальні орієнтири оцінювання якості освітнього процесу. Науковці наголошують на доцільності полікритеріального підходу, у межах якого якість освіти визначається сукупністю критеріїв: умов (матеріальних, фінансових, психологічних), освітнього процесу (взаємодія педагогів, дітей, батьків; планування та організація діяльності; партнерські форми взаємодії), результатів дошкільної освіти. До критеріїв результативності традиційно відносять показники особистісного зростання дитини — сформованість базових якостей особистості, обсяг засвоєних знань, мотивованість поведінки, рівень допитливості й підготовленості до школи [56].

У межах нашого дослідження також застосовано полікритеріальний підхід, на основі якого було визначено систему критеріїв оцінки управління якістю роботи ЗДО (див. табл. 2.2).

Якість цілепокладання

На стратегічному рівні управління ключовим критерієм виступає якість цілепокладання. Завідувач ЗДО як організатор і координатор спрямовує зусилля працівників на досягнення цілей, які відображають соціальні й культурні очікування суспільства та відповідають державним освітнім стандартам. Його діяльність охоплює роль спеціаліста, що визначає завдання й окреслює найбільш доцільні шляхи їх реалізації, а також роль суспільного діяча, відповідального за взаємодію ЗДО із зовнішніми організаціями й соціальними партнерами.

Комплекс цих ролей забезпечує керівникові здатність до масштабного бачення перспектив розвитку закладу, вміння формулювати стратегічні, проміжні та щоденні цілі, що є важливою умовою успішного функціонування ЗДО. Разом із тим успіх можливий лише тоді, коли кожен член колективу, а не тільки завідувач і методист, поділяє спільну мету і відчуває свою причетність до досягнення результату.

Ефективність управління проявляється у своєчасному виконанні рішень, раціональному розподілі робочого часу та готовності керівника делегувати повноваження іншим членам команди. Делегування передбачає не тільки передачу функцій, а й перерозподіл відповідальності, що формує відчуття значущості кожного працівника та сприяє його професійній самореалізації.

Керівник, який застосовує авторитарний стиль і позбавляє працівників можливості відповідально діяти, фактично обмежує потенціал колективу. Як свідчить практика, якщо завідувач прагне контролювати навіть дрібні побутові питання («на якому цвяху висіти картині»), то очікувати прогресивності мислення, ініціативності та злагодженої командної роботи від колективу не доводиться.

Критерії оцінки управління якістю роботи ЗДО на різних рівнях
управлінської діяльності

Змістові характеристики керівництва ДНЗ	Критерії процесу	Показники
	Стратегічний рівень	
якість управлінського цілепокладання	ефективність управління	<ul style="list-style-type: none"> орієнтованість цілей управління на соціальний запит суспільства, очікування та запит батьків, можливості дитини; реальність, конкретність цілей управління
створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі		<ul style="list-style-type: none"> реалізованість управлінських рішень; раціональний розподіл робочого часу та відповідальності між керівництвом і членами команди; демократичний стиль взаємодії керівництва з підлеглими
Тактичний рівень		
ціннісно-смілова єдність дій колективу педагогів	оптимальність взаємодії членів колективу	<ul style="list-style-type: none"> прийняття педколективом соціокультурних норм і цінностей суспільства; єдність колективу в його націленості на збереження самооцінності дитини, розкриття вікового та особистісного потенціалу дитини
Оперативний рівень		
адекватність педагогічних зусиль процесам життєдіяльності дітей	ціннісні ставлення до особистості вихованця	<ul style="list-style-type: none"> раціональна організація життєдіяльності дітей; відповідність освітніх цілей віковим нормам розвитку дітей
відповідність досягнень дітей державному стандарту дошкільної освіти		<ul style="list-style-type: none"> намагання до встановлення з дитиною дружніх стосунків; орієнтація на позитивні моменти поведінки та діяльності дитини, терпимість до помилок дитини
Змістовні та процесуальні характеристики освітнього процесу		<ul style="list-style-type: none"> наявність динаміки прогресивних змін в особистісному зростанні дитини та його навченості; прояви особистісного самовираження в ігровій, мовленнєвій та зображувальній видах діяльності; рівень взаємодії дітей у різних видах діяльності

Настрій колективу, суспільні очікування, емоційний тонус та характер взаємин між працівниками безпосередньо формуються соціально-психологічним кліматом, який розглядається як одна з показових ознак ефективної управлінської діяльності керівництва ЗДО. Відповідно до визначення В. Сластьоніна, соціально-психологічний клімат охоплює систему емоційно-психологічних станів колективу, які, з одного боку, формуються взаєминами і взаємодією його членів, а з іншого — відображають їхній характер у процесі спільної діяльності й комунікації. Такий клімат має виконувати консолідувальну функцію, об'єднуючи всіх педагогів навколо вирішення навчально-виховних завдань; слугувати стимулом життєвої активності колективу, що трансформується у педагогічну діяльність (А. Лутошкін); забезпечувати зміцнення внутрішніх контактів на основі стійких норм спілкування та етичної оцінки поведінки; створювати сприятливі умови для успішної адаптації нових педагогів [71, с. 476].

Сутність, зміст і форми методичної роботи мають відповідати реальному стану взаємин у педагогічному колективі. Задля цього необхідним є високий рівень психологічної культури керівника, його здатність розуміти, відчувати і коректно реагувати на потреби інших. За відсутності поблажливості й «родинної» прихильності до одних та надмірної суворості чи покарань щодо інших, а також за умови дотримання балансу вимог і методичної підтримки з урахуванням професійного досвіду, соціальної позиції та творчого потенціалу кожного члена колективу можна забезпечити максимальну віддачу всіх учасників спільної діяльності. У випадку, коли методист і завідувач не орієнтуються на цей комплексний показник, запропоновані форми методичної роботи й висунуті цілі можуть стати нереалістичними, не здобути підтримки педагогів, придушити ініціативу й творчість одних і не сприяти розвитку потенціалу інших. Даний показник охоплює також розвиток комунікативних і рефлексивних умінь педагогів, зокрема навички конструктивного спілкування та емоційної саморегуляції.

Критерії визначення якості управлінської діяльності керівника ЗДО корелюють із критеріями оцінювання педагогічного колективу як цілісної професійної команди на тактичному рівні управління. До таких критеріїв належить, насамперед, ціннісно-сміслова єдність дій педагогів, яка передбачає їхню орієнтацію на збереження цінності дитинства, формування гуманістичних моральних чеснот, розвиток емоційно-вольової сфери та ключових компетентностей дошкільників [5]. Про це наголошував і А. Макаренко: „Такий колектив вихователів, об'єднаний спільною думкою, переконаннями, допомогою один одному, вільний від заздрості один до одного, вільний від індивідуальної гонитви, тільки такий колектив і може виховувати дітей” [48, с. 129]. Зміст цієї цитати підкреслює потребу не в зовнішній догідливості перед дітьми, а в глибокій і щирій повазі до них. На практиці, однак, ці цінності нерідко лише декларуються, а діяльність будується за принципом зовнішнього ефекту — «аби справити враження».

Критерій оптимальності організації взаємодії передбачає оцінювання колективу за рівнем спільності цілей. Це дає змогу визначити, наскільки кожен педагог усвідомлює мету навчально-виховної роботи, чи здатний послідовно виконувати поставлені завдання, поважати різні погляди і пропозиції, підтримувати колег і співпрацювати в команді. За критерієм мобільності оцінюється готовність педагогів до взаємозамінності, що, на думку Т. Браже, залежить не лише від професійних знань, а й від єдності цілей, мотивації, усвідомлення себе в колективі, уміння вибудовувати взаємини та розвивати творчий потенціал [22, с. 55].

На рівні здійснення освітнього процесу оцінювання діяльності педагогічного колективу й закладу в цілому здійснювалося за критеріями, що відповідають гуманістичній, особистісно орієнтованій парадигмі дошкільної освіти. Однією з ключових позицій виступала адекватність педагогічних зусиль життєдіяльності дітей. Цей критерій давав змогу визначити, наскільки в колективі забезпечуються охорона життя, збереження та зміцнення психічного і фізичного здоров'я дошкільників, чи раціонально

організовано режим їхньої життєдіяльності; чи враховуються індивідуальні потреби, стан здоров'я, особливості розвитку дітей; чи узгоджені дії педагога та вихованців під час освітнього процесу. Адекватність педагогічної діяльності проявляється також у наданні дитині можливості вибору змісту й способів діяльності разом із вихователем, що сприяє максимальному особистісному зростанню дитини.

Ігнорування ціннісного ставлення до дитини та спроби досягти результату будь-якою ціною призводять до перевантаження й виснаження, що негативно позначається на здоров'ї дітей та на ефективності роботи ЗДО загалом. Часто індивідуальна «генетична програма» дитини — її темперамент, стан чи бажання — не збігається з педагогічною програмою, визначеною вихователем. Завдання педагога полягає у мінімізації цього розриву. Пріоритетом мають бути природні процеси життєдіяльності дошкільника, а не виконання планових завдань за будь-яких умов. Реалізації цього сприяє впровадження інновацій, оптимальне структурування освітнього часу та дотримання раціональних режимних параметрів.

Важливим критерієм є відповідність особистісних і навчальних досягнень дітей вимогам Державного стандарту дошкільної освіти. Проявляється вона, зокрема, у позитивній динаміці особистісного розвитку та зростанні соціальної впевненості вихованців. К. Крутій пропонує оцінювати освітній процес у ЗДО за рівнем сформованості відповідних умінь і навичок за окремими розділами, за показниками індивідуалізації й диференціації навчання, організацією самостійної пізнавальної, художньої та дослідницької діяльності дітей, а також за різноманітністю і доцільністю застосовуваних методів та прийомів роботи [45, с. 6]. Однак зазначений перелік, на нашу думку, недостатньо корелює з комплексом завдань Базового компонента дошкільної освіти (БКДО), оскільки значну увагу зосереджено на навчальному аспекті. Натомість БКДО та програма «Я у Світі» орієнтують педагогів передусім на особистісний розвиток дитини. Саме це було враховано нами під час добору діагностичних завдань,

спрямованих на оцінку самовираження дітей у мовленнєвій, ігровій, зображувальній діяльності; на виявлення особливостей їхньої взаємодії в різних видах активності (грі, спільних творчих проєктах, колективних завданнях); а також на визначення рівня літературної, екологічної й математичної поінформованості (уміння відгадувати загадки, переказувати казки, виконувати завдання типу „Якщо...”, „Закінчи речення”).

Особливості навченості вихованців оцінювалися за трирівневою моделлю. Показниками репродуктивного рівня визначали достатній обсяг знань і вмінь, необхідних для виконання діяльності; володіння способами побудови дії; упевненість висловлювань та самостійність у засвоєнні матеріалу. Наслідувальний рівень проявлявся у здатності узагальнювати знання, переносити їх на нові ситуації, користуватися елементами пошукової діяльності у змінних умовах, виявляти інтелектуальну ініціативу та діяти частково самостійно. До показників творчого рівня належали вміння свідомо й самостійно працювати в запропонованій ситуації, визначати мету, демонструвати оригінальність рішень, реалізовувати власний задум та позитивно емоційно ставитися як до процесу, так і до результатів діяльності. Усі ці показники були орієнтирами для педагогів під час аналізу різних видів дитячої діяльності.

Узагальнюючи, зазначимо, що запропонована система критеріїв дає змогу всебічно й комплексно оцінювати роботу дошкільного закладу, оскільки враховує рівень управлінської діяльності керівників і професійної взаємодії педагогів, дозволяє визначити, наскільки колектив функціонує як єдина команда та як це позначається на забезпеченні якості й інноваційності освітнього процесу, який є основним смисловим ядром діяльності ЗДО.

Виходячи з визначених критеріїв та показників, було здійснено характеристику рівнів взаємодії керівників та педагогічних колективів у процесі управління якістю роботи ЗДО. Рівень взаємодії «Єдина педагогічна команда», відображений на рисунку 2.3, передбачає, що завідувач має не лише формальний статус керівника, а й реальний авторитет, визнання як

професіонала-лідера, якому всі члени колективу довіряють і підтримують, оцінюючи його управлінські та особистісні якості.

Характерними для такого рівня є виважений розподіл робочого часу й обов'язків, демократичний стиль взаємодії, колегіальність ухвалення рішень, чіткість цілей управління якістю, відкритість до неформальних підходів у їх постановці, ефективна методична робота на засадах інтеграції, а також позитивний психологічний клімат, що стимулює розвиток творчих ініціатив педагогів. Взаємодія працівників ґрунтується на ціннісній єдності щодо визнання дитини найвищою цінністю. Планування освітньої роботи відбувається з урахуванням перспектив розвитку закладу, відповідно до концепції та моделі освітнього процесу, схваленої всіма членами педагогічної команди.

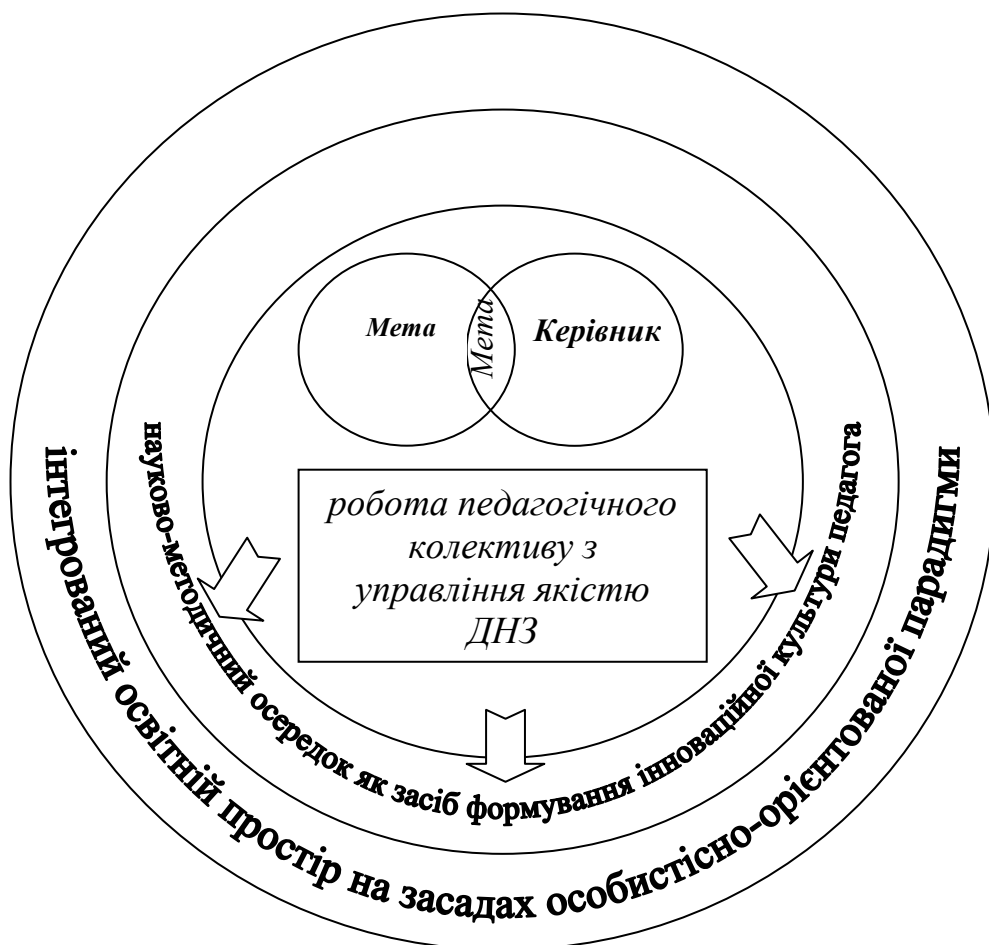


Рис. 2.3. Рівень взаємодії керівника й педагогічного колективу, які виступають як єдина команда

Члени педагогічної команди виявляють здатність до взаємозамінності, оскільки глибоко усвідомлюють спільність та єдність цілей навчально-виховного процесу. Така професійна мобільність є наслідком сформованого розуміння кожним педагогом цілісної логіки освітнього процесу та відповідальності за його результати. Однією з визначальних особливостей організації навчально-виховного процесу є раціонально вибудована життєдіяльність дітей, у межах якої зусилля педагогів спрямовуються на ефективну реалізацію освітніх завдань відповідно до вимог Базової програми.

Спільна діяльність педагогів і вихованців вирізняється позитивним емоційним зарядом і орієнтацією на повноцінне, емоційно насичене проживання кожного моменту життя дитини у форматі „тепер і тут”. Саме такий підхід забезпечує природність розвитку й створює умови для особистісного зростання дітей у різних видах діяльності. Для цього рівня управління якістю роботи ЗДО характерна поява виразних, оригінальних форм особистісного самовираження у мовленнєвій, ігровій та зображувальній діяльності. Це виявляється у вміннях дітей здійснювати розповідь за картиною, добирати та послідовно інтерпретувати серію картинок, створювати малюнки на задану тему або реалізовувати власний творчий задум.

Щодо сформованості літературної, екологічної та математичної поінформованості слід зазначити, що вихованці демонструють володіння необхідним обсягом знань. Це свідчить про відповідність освітнього процесу поставленим завданням та про належний рівень когнітивного розвитку дітей, який забезпечується гармонійною організацією педагогічної взаємодії та цілеспрямованим включенням дітей у різнопланову пізнавальну діяльність.

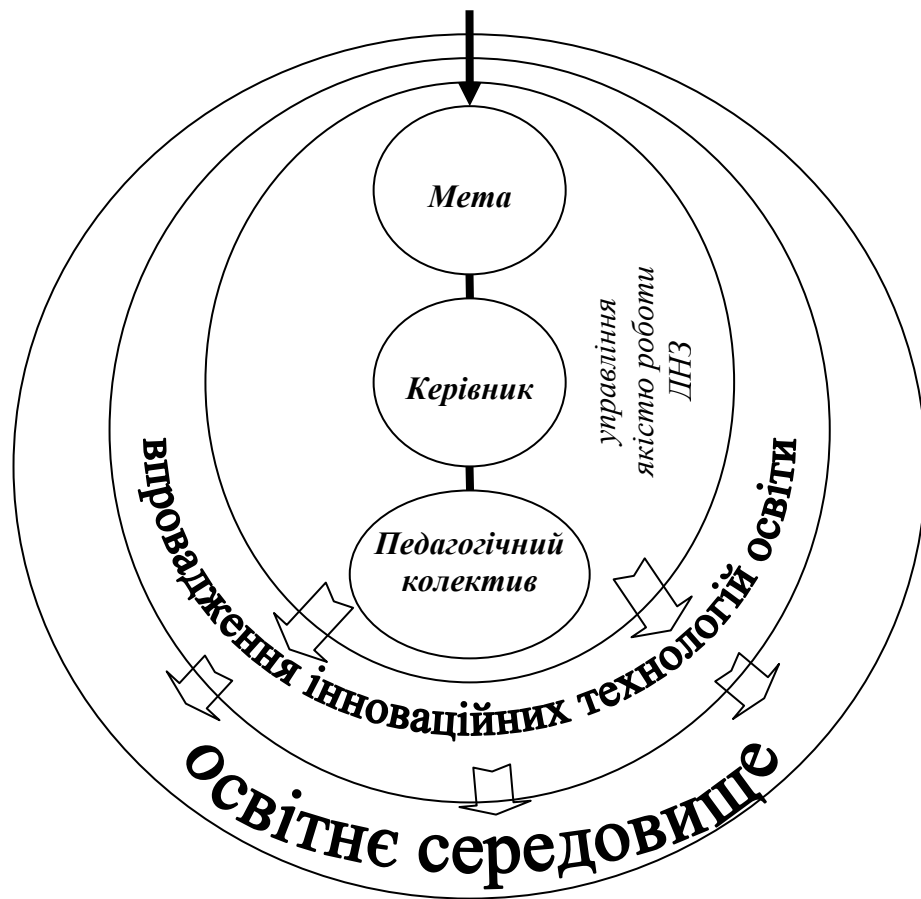


Рис. 2.4. Рівень взаємодії керівника та педагогічного колективу ЗДО
„Керівник над колективом співпрацівників”

Наступним рівнем у типології дошкільних закладів є тип, який умовно названо „Керівник над колективом співпрацівників” (див. рис. 2.4). Його специфіка полягає в тому, що управлінські рішення приймає виключно керівник ЗДО, хоча окремі з них можуть формально обговорюватися у колегіальному форматі. Завідувач позиціонує себе над колективом, демонструючи схильність до авторитарного стилю керівництва. Якщо в попередньому типі модель формування цілей, місії й концепції передбачала спільне їх визначення всіма членами колективу з урахуванням наявних ресурсів — матеріальних, дидактичних і кадрових, — то в даному типі орієнтація спрямована переважно на зверху визначені вказівки (тобто рішення вищих інстанцій). Через це колектив не формує власної позиції, вона не артикулюється й повністю залежить від зовнішніх обставин.

Такі дошкільні заклади прагнуть максимально реагувати на соціальний запит суспільства та на очікування батьків стосовно освітніх послуг, інколи нехтуючи віковими та індивідуальними особливостями дітей. Часто інтереси дошкільника виявляються другорядними: наприклад, батьки бажають, щоб у групі раннього віку діти вже опановували читання або іноземну мову, а у старшій групі — розв'язували рівняння чи знайомилися з елементами астрономії. Колектив нерідко прагне задовольнити такі вимоги, навіть не намагаючись делікатно пояснити батькам їхню нераціональність чи передчасність. У подібних умовах керівники та педагоги ЗДО цього типу інколи намагаються вразити суспільство, педагогічну спільноту або контрольні органи впровадженням інновацій, які мають сумнівну педагогічну цінність. Такі новації часто орієнтовані не на благо дитини, а на створення ефекту показовості, формування позитивної зовнішньої оцінки роботи закладу. Діяльність подібних ЗДО набуває переважно демонстративного характеру, а зазначені «успіхи» в освітньому процесі нерідко досягаються шляхом надмірного „натаскування”. Вони супроводжуються перевантаженням як для дітей, так і для педагогів, постійним нервовим напруженням і емоційним виснаженням.

Керівництво таких закладів зовні може декларувати демократичний стиль управління, однак на практиці часто послуговується авторитарними методами. Це призводить до часткової реалізації рішень: співробітники формально погоджуються, але не завжди готові їх виконувати. На цьому рівні „керівник над колективом” розподіл робочого часу, хоч переважно виглядає раціональним, у ситуаціях застосування авторитарного підходу стає неефективним.

Попри зазначене, методична робота з педагогами зазвичай відповідає характеру взаємин у колективі та має певну результативність. Такі форми роботи позитивно впливають на психологічну атмосферу, стимулюють пошук нових рішень і сприяють формуванню інноваційного середовища. У педагогічному колективі загалом існує ціннісно-сміслова єдність, хоча часто

домінує прагнення керівництва досягти результатів будь-якою ціною, не враховуючи співмірності зусиль і отриманих результатів. Педагоги мовчазно погоджуються з такою позицією, підкоряючись вимогам. При цьому колектив характеризується позитивним ставленням до професійних завдань, що виявляється у досягненні високих результатів в освітньому процесі.

У межах такого рівня взаємодії нерідко спостерігається згуртованість співробітників, хоч інколи вона й має ситуативний характер. Причиною цього стає спільне переживання інспекційних чи методичних заходів (проведення міських методоб'єднань, перевірок тощо). Таке згуртування є радше реакцією на зовнішній контроль, ніж на внутрішнє відчуття єдиної мети навчально-виховного процесу. Частіше педагоги усвідомлюють не стратегічні, а оперативно-тактичні цілі, сформовані завідувачем, причому їхня сутність і наслідки не завжди осмислюються. Попри це у таких ЗДО працюють компетентні фахівці, які можуть за потреби взаємозамінити один одного.

Водночас у закладах цього типу рідко організують публічні заходи, свята або відкриті покази роботи колективу, які б презентували його професійну майстерність. Нерідко прагнення досягти швидкого ефекту заважає планомірності, цілеспрямованості та завершеності розпочатих справ. У пошуку інновацій педагоги разом із керівництвом іноді не доводять ідею до логічного завершення, поверхово переходячи від однієї технології до іншої, не занурюючись у їхню сутність.

Навчально-виховний процес на даному рівні має переважно жорстко структурований характер. Попри це він загалом відповідає засадам організації життєдіяльності дошкільників та віковим вимогам освітніх цілей. Динаміка особистісного самовираження в мовленнєвій та зображувальній діяльності дітей виявляється частково: їхні розповіді нерідко наслідують зразок або повторюють почуте від інших дітей. У різних видах діяльності діти діють переважно не спільно, а паралельно, демонструючи так звану „дисципліну відстані”. При цьому вони проявляють інтерес до діяльності

однолітків, але здебільшого діють одноосібно. Рівень літературної, екологічної та математичної поінформованості дітей є достатнім. Педагоги намагаються формувати доброзичливі взаємини з дітьми, толерантно реагують на їхні помилки, прояви незрілості чи експериментування.

Третій рівень, умовно окреслений як „Керівник і група співробітників”, продемонстрований на рис. 2.5. У ЗДО цього рівня керівник співпрацює не з колективом, а фактично з групою окремих співробітників, об'єднаних лише адміністративною структурою закладу. Завідувач застосовує переважно адміністративні методи управління. Управлінські цілі формуються під впливом директив вищого керівництва, не усвідомлюються педагогами і не приймаються ними як власні. Річний план роботи створюється керівником за шаблонами з журналів або доступних зразків, існує окремо від реальної діяльності, а педагоги працюють без огляду на стратегічні наміри (які фактично відсутні), виконуючи щоденні регламентовані завдання та діючи за принципом „що скажете, те й виконаємо”. Їхня діяльність обмежується короткотривалими завданнями конкретного заняття та дотриманням стандартного режиму роботи ЗДО.

Ефективність управління на цьому рівні залишається низькою: раціональний розподіл часу між керівництвом і підлеглими відсутній, що ускладнює реалізацію управлінських рішень. Методична робота має формальний характер, що відбивається на загальній „аморфності” взаємин між членами колективу, яка іноді переростає в негативну психологічну атмосферу.

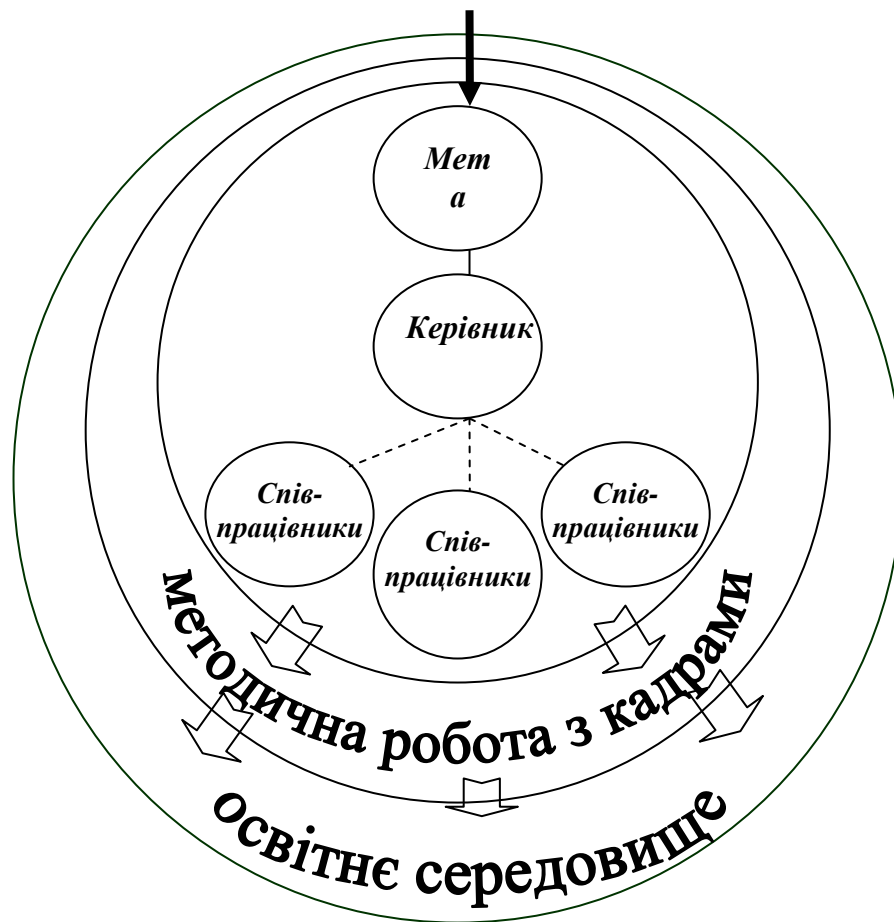


Рис. 2.5. Рівень взаємодії „Керівник над групою співробітників”

Взаємодія членів педагогічного колективу, які фактично функціонують не як єдина команда, а радше як група співпрацівників, позбавлена ціннісно-сміслової єдності, орієнтованої на збереження самоцінності дитинства. Саме відсутність такої єдності зумовлює те, що діяльність педагогів спрямовується лише на реалізацію вікового потенціалу вихованців, не охоплюючи ширших завдань особистісного розвитку. Взаємодія між співробітниками має нестійкий, фрагментарний характер, а процес взаємозамінності носить вибіркочну природу, оскільки здійснюється на недостатньому професійному рівні. Усвідомлення єдності цілей навчально-виховного процесу притаманне лише окремим прогресивно налаштованим педагогам, успіхи яких нерідко не знаходять підтримки в колективі й сприймаються з недоброзичливістю. Більшість співробітників, на жаль,

характеризується невисоким рівнем професійної компетентності, що впливає на загальну якість діяльності.

Навчально-виховний процес у ЗДО цього типу здебільшого демонструє низькі результати, його організація є нераціональною, а педагогічні інновації залишаються поза увагою або ігноруються. У взаєминах дітей із педагогами відчувається „обов’язковість”, яка не сприяє формуванню стійких розвивальних стосунків між дорослим та дитиною, оскільки взаємодія будується переважно на доглядовій функції. Прояви особистісного ставлення у мовленнєвій та зображувальній діяльності дітей майже не фіксуються. Дитячі розповіді та малюнки здебільшого мають наслідувальний, шаблонний характер, не виявляючи оригінальності. Різні види діяльності дітей часто супроводжуються конфліктністю; рівень їхньої літературної, екологічної та математичної поінформованості залишається низьким. Вивчення вихідних характеристик управління якістю роботи ЗДО за зазначеними критеріями здійснювалося шляхом використання відповідних діагностичних методик.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

У другому розділі магістерського дослідження було визначено, що управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти передбачає систематичне підвищення ефективності функціонування всіх сфер діяльності закладу. Такий розвиток забезпечується на основі зміцнення матеріального та фінансового потенціалу ЗДО, а також шляхом створення комплексу організаційно-педагогічних умов. Організаційно-педагогічні умови розглядаються як спеціально сформовані чинники, що гарантують результативну взаємодію членів трудового колективу та сприяють якісній реалізації місії дошкільного закладу на стратегічному, тактичному й оперативному рівнях управлінської діяльності.

На основі теоретичного аналізу було обґрунтовано комплекс таких організаційно-педагогічних умов, до яких належать: розширення управлінських повноважень педагогічного колективу як єдиної команди (стратегічний рівень управління); створення науково-методичного осередку педагогічної підтримки на інноваційних засадах (тактичний рівень); урізноманітнення моделей організації навчально-виховного процесу, що відповідають особистісно орієнтованій парадигмі розвитку дитини (оперативний рівень).

На основі опрацювання теорії освітнього менеджменту та аналізу практики роботи дошкільних закладів було визначено критерії й показники оцінювання управління якістю роботи ЗДО. Їх застосування дозволило відповідно до рівня ефективності управлінської діяльності керівників, характеру взаємодії педагогічних працівників у просторі ЗДО та результатів навчально-виховного процесу окреслити типи закладів за роллю і місцем педагогічного колективу в управлінні якістю: „Єдина команда”, „Керівник над колективом”, „Керівник і група співробітників”.

РОЗДІЛ 3.

МОДЕЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ЗДО №62 М.ХАРКОВА)

3.1. Розробка моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти

Для з'ясування особливостей цілепокладання керівництва було проаналізовано стратегічні плани розвитку ЗДО № 62 м. Харкова, річні плани роботи та матеріали самоаналізу кожного з дошкільних закладів. Таке комплексне опрацювання дало змогу визначити ступінь орієнтованості, конкретності та реалістичності сформульованих управлінських цілей. Критерій ефективності управління досліджувався шляхом аналізу книги наказів та табеля робочого часу, що дозволило діагностувати рівень реалізованості управлінських рішень, а також раціональність розподілу робочого часу між співробітниками. Створення позитивного соціально-психологічного клімату оцінювалося через педагогічне спостереження, відвідування заходів, визначених річним планом, а також на підставі виявлення форм і особливостей психологічної підтримки педагогічного колективу.

Цілепокладання керівництва в дошкільних закладах рівня „ЄК” характеризується наявністю чітко окреслених цільових орієнтирів щодо управління якістю роботи. Це підтверджується наявністю стратегічного плану розвитку закладу, у якому визначено перспективні цілі, а також календарних планів керівництва, де деталізуються напрями реалізації цих цілей. У зазначених документах відображено роботу адміністрації в контексті задоволення соціального запиту суспільства, очікувань батьків та їхніх потреб у сфері освітніх послуг.

В окремих дошкільних закладах цілепокладання також демонструє наявність орієнтирів управління якістю роботи, а діяльність адміністрації

спрямована на задоволення соціального та батьківського запиту. Проте аналіз показав, що приблизно в третині закладів були відсутні стратегічні плани розвитку, а наявні документи свідчили переважно про формальний підхід до формування управлінських цілей, хоча в окремих випадках простежувалося регулярне збирання інформації щодо запиту освітніх послуг.

Щодо ефективності управління, анкетування керівників і працівників показало, що лише в небагатьох ЗДО керівництво застосовує демократичні методи управління. Співробітники цих закладів засвідчують поступовий перехід від авторитарного стилю управлінського мислення та поведінки до демократичного. У таких ЗДО керівник має чітке уявлення про ситуацію в закладі й виступає справжнім провідником змін.

Аналіз книги наказів і табеля робочого часу довів, що в цих ЗДО адміністрація раціонально розподіляє функціональні обов'язки між співробітниками й ефективно організовує робочий час. Показовим прикладом є ситуації, коли за умов фінансової кризи та потреби в економії бюджетних коштів завідувач залучав завгоспа, машиніста з прання та інших працівників до ранкового прийому дітей — на допомогу одному вихователю, тоді як за розкладом для цього потрібні три особи.

Разом із тим аналіз ефективності управління вказує на домінування авторитарних методів у більшості ЗДО. В анкетах співробітників нерідко зустрічалися репліки на кшталт: „Роби, як я сказала, а не інакше”, „Якщо зробиш не так, пиши заяву про звільнення”, „Я з тобою ще розберусь”, „Розумій, з чийх рук їси”. Такі свідчення засвідчують поширеність стереотипів жорсткого управління.

У більшості форм методичної роботи ЗДО першого рівня враховуються категорія педагогів, рівень їхньої підготовки, стаж і освіта. Завдяки цьому методична робота є гнучкою, сприяє розвиткові ініціативи педагогів, пошуку нових змістових підходів та методичних рішень. На противагу цьому, у ЗДО другого й третього рівнів методична робота носить

переважно формальний характер, а матеріали діагностичних досліджень використовуються лише частково.

Особливості взаємодії членів педагогічного колективу за критерієм ціннісно-сислової єдності аналізувалися на основі планів навчально-виховної роботи, книг індивідуальної роботи з дітьми, бесід із вихователями, педагогічних спостережень та застосування спеціально підібраних методик. Зокрема, визначення ціннісно-орієнтаційної єдності здійснювалося за методикою А. Петровського. Ступінь такої єдності обчислювався за формулою:

$$\text{ЦОЄ \%} = [(n - m) / N] \times 100,$$

де ЦОЄ — кількісна характеристика ціннісно-орієнтаційної єдності досліджуваної групи;

n — сума виборів, що припадають на п'ять якостей, які отримали найбільше виборів;

m — сума виборів, що припадають на п'ять якостей із найменшою кількістю виборів;

N — загальна кількість виборів, здійснених членами групи [59].

Програма вивчення стану роботи педагогічної команди ЗДО на констатувальному етапі включала аналіз оптимальності взаємодії в колективі. Для цього застосовувалася методика „Задоволеність обраною професією” (А. Реан; модифікації В. Ядова та Н. Кузьміної), що дозволила визначити індекс задоволеності (ІЗ) професійною діяльністю і членством у колективі. Також використовувалася методика А. Фідлера для оцінки уявлень педагогів про ступінь сформованості педагогічної команди. Ключовими показниками виступали згуртованість і наявність спільної мети. Базою цієї методики є метод семантичного диференціалу.

Ще однією важливою методикою вивчення оптимальності взаємодії стала соціометрична процедура Дж. Морено, що дала змогу здійснити вимірювання внутрішньогрупових відносин, визначити тенденції

згуртованості та виявити можливості підвищення ефективності групової взаємодії.

Аналіз ділової документації — навчально-виховних планів, щоденників індивідуальної роботи з дітьми — засвідчив, що у ЗДО першого рівня педагоги спрямовують свої зусилля на розкриття особистісного потенціалу дитини. У закладах третього рівня було зафіксовано лише поодинокі спроби педагогів орієнтуватися на віковий чи особистісний розвиток вихованців.

Результати анкетування продемонстрували, що у ЗДО першого рівня серед педагогів найбільш цінною якістю визнається комунікабельність, що свідчить про прагнення до взаємодії. Однак характеристику „вміння співпраці в колективі” обрали лише двоє педагогів у двох закладах. Такі риси, як „справедливість”, „мобільність”, „педагогічний такт”, які є важливими для високої культури спілкування, отримали найменшу підтримку. Педагоги надають перевагу таким якостям колег, як знання методик, терпіння, доброта.

Вивчення оптимальності взаємодії здійснювалося також за методикою оцінки психологічної атмосфери в колективі (модифікація методики А. Фідлера). Оцінювання показало, що в колективах рівнів „ЄК” і „К над К” найвищі результати отримано за параметрами „дружелюбність і задоволення” та „успіх”, що свідчить про наявність сприятливих міжособистісних стосунків та злагодженої комунікації. У колективах типу „К і ГС” педагоги виявили найбільшу потребу у теплоті взаємин, а найнижчі оцінки отримали „продуктивність” і „згода” (4,2 бала).

Узагальнення результатів опитування й спостережень дозволяє стверджувати, що педагоги здебільшого оцінюють психологічну атмосферу у колективах як напружену. Водночас у колективах рівня „Єдина команда” фіксується більш сприятливий, дружній мікроклімат, що сприяє раціональному розподілу робочого часу та якісному виконанню управлінських рішень.

Проведена соціометрична процедура дала змогу отримати ключовий соціометричний показник — **індекс групової згуртованості**, представлений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Показники індексу групової згуртованості

Індекс групової згуртованості	К і ГС	К над К	ЄК
	0,25	0,35	0,56

Порівнюючи отримані емпіричні результати з високими індексами згуртованості (0,6–0,7), слід констатувати, що рівень згуртованості в більшості ЗДО є досить низьким. Відомо, що саме згуртована група здатна найбільш ефективно розв’язувати різноманітні практичні завдання, у тому числі професійного характеру. Ціннісно-орієнтаційна єдність у групі, яка виявляється у зближенні оцінок у моральній і діловій сферах, а також у підходах до визначення цілей і завдань спільної діяльності, фіксувалася в усіх досліджуваних колективах, однак проявлялася вона по-різному [59, с. 288].

Безперечно, у кожному педагогічному колективі існували певні проблеми у взаємовідносинах, проте саме в колективах типу „К і ГС” індекс групової згуртованості виявився дуже низьким. Це виступає чинником, який суттєво ускладнює успішне розв’язання професійних завдань та реалізацію спільних цілей. Ілюстрацією вищезазначеного може слугувати конкретний приклад. В одному з дошкільних закладів відбулася зміна керівництва: завідувач і методист уперше стали виконувати управлінські обов’язки. Відчуваючи невпевненість, вони прагнули якомога швидше продемонструвати високі результати «будь-якою ціною». Замість консолідації колективу навколо спільної мети, формування командної націленості, керівництво розпочало з переорганізації зовнішнього вигляду закладу. Думка педагогів при цьому не враховувалася, рішення ухвалювалися за принципом: „Мені краще видно, як буде краще”. Унаслідок

таких дій колектив фактично розпався на окремі групи, працівники відчули себе ображеними, що спричинило переключення їхньої уваги на особисті негаразди. Спільна робота стала майже неможливою, наростання незадоволення лише погіршувало психологічний клімат і унеможливило зосередження зусиль на забезпеченні якості освітнього процесу.

Для уточнення критерію оптимальності організації взаємодії додатково застосовувалася методика „Задоволеність обраною професією”.

Отримані результати свідчать, що педагоги з різних причин не задоволені власним професійним статусом, участю в управлінні якістю роботи ЗДО, що особливо виразно простежується в колективах рівня „К і ГС” та „К над К”. Серед основних причин такої незадоволеності було визначено низький рівень психологічної підтримки з боку адміністрації, що засвідчує недостатній рівень психологічної компетентності керівників ЗДО, а також значні розбіжності між задекларованими цінностями та реальними вимогами до організації й результатів освітнього процесу.

Вивчення особливостей навчально-виховного процесу здійснювалося за критеріями адекватності виховного впливу конкретній педагогічній ситуації, ціннісного ставлення до особистості дитини, а також за показниками ефективності освітнього процесу, що виявляються у відповідності навчальних і особистісних досягнень вимогам базового стандарту дошкільної освіти. Дослідження проводилося на основі цілісного аналізу роботи закладу за різними напрямками діяльності: бесід із дітьми та педагогами, спостережень за їхньою поведінкою в умовах організованого навчання та в самостійній діяльності дітей, відвідування різних видів занять, аналізу документації, індивідуального опитування вихованців та вивчення продуктів дитячої діяльності.

Дітям, зокрема, пропонувалося скласти розповідь за окремою картиною і за серією сюжетних картинок, створити малюнок на задану тему та малюнок за власним задумом; паралельно перевірявся рівень математичної, літературної й екологічної обізнаності. Інноваційний

потенціал вихователів діагностувався шляхом анкетування, спостережень за їхньою діяльністю в контексті впровадження інноваційних технологій у практику роботи з дітьми, а також аналізу ділової документації.

Аналіз навчально-виховних планів, зошитів контролю за станом індивідуальної роботи з дітьми у ЗДО, співбесід із вихователями засвідчив, що у колективах першого та другого рівнів освітні цілі й завдання, які реалізуються під час занять, загалом відповідають віковим нормативам розвитку дітей. Індивідуальна робота здійснюється за всіма розділами програми, що відображено в книзі взаємозв'язку між окремими спеціалістами та вихователем, а також у книзі аналізу результативності індивідуальної роботи. Водночас було виявлено, що записи в зазначених документах нерідко мають формальний характер і є радше «відписуванням», аніж результатом ґрунтовного аналізу динаміки психічного розвитку дітей.

Педагогічний процес у таких закладах базується на плануванні, спрямованому на засвоєння дітьми визначеного програмного змісту, але водночас відображає певний творчий підхід вихователів. Це дає змогу варіювати зміст, форми та методи роботи відповідно до конкретних ситуацій взаємодії з дітьми. Вихователі організують не лише фронтальні заняття, а й підгрупові, індивідуальні форми роботи, бесіди та ігри з дітьми, що розширює можливості диференціації впливу.

На відміну від цього, у колективах третього рівня „К і ГС” планування навчально-виховного процесу часто ведеться формально: застосовується механічне „переписування” розробок із методичної літератури, а заняття проводяться без чіткого зв'язку з поставленими завданнями. Орієнтація здійснюється переважно на провідний вид діяльності на занятті, а не на результат, що призводить до досить низького рівня навченості, розвитку й вихованості дітей. Аналіз результатів індивідуальної роботи враховується лише частково, а індивідуальні заняття проводяться несистематично, епізодично, що знижує їхню ефективність.

Частина документів, передбачених інструктивними матеріалами, на момент вивчення стану справ у цих дошкільних закладах була відсутня, що унеможливило повноцінний аналіз діяльності педагогічних колективів за окремими критеріями саме в цій групі ЗДО.

Відповідність навчальних та особистісних досягнень вимогам державних стандартів дошкільної освіти в закладах другої та третьої групи виявилася для більшості дітей на низькому та середньому рівнях за такими показниками, як рівень особистісного самовираження, рівень взаємодії в різних видах діяльності та показники літературної, математичної й екологічної обізнаності. Аналіз відповідей дітей та їхніх творчих робіт засвідчив, що активне мовлення розвинене достатньо, їхній словник насичений літературною лексиною. У власних розповідях діти намагаються висловлювати думки, почуття, ділячись враженнями й міркуваннями.

Водночас спостереження за спілкуванням і спільними діями дітей показали, що рівень їхньої взаємодії в різних видах діяльності є недостатнім. Більшість вихованців відчують значні труднощі при розв'язанні навіть незначних проблемних ситуацій, у будь-якому конфлікті звертаються по допомогу до вихователя, за винятком окремих дітей, які виявляють ініціативу. У більшості випадків діти не прагнуть до співпраці, не проявляють самостійності у налагодженні взаємодії з однолітками. Найвищі показники було зафіксовано щодо літературної, математичної та екологічної обізнаності, що свідчить: педагоги основну увагу приділяють саме навченості та проведенню занять, а не особистісному розвитку вихованців.

Щодо дошкільних закладів рівня „К і ГС” можна стверджувати, що рівень особистісних досягнень та навченості дітей у цих закладах переважно залишається низьким. У багатьох дітей недостатньо сформовані мовленнєві навички, вони відчують труднощі, коли їх просять розповісти про себе, свою сім'ю, що повинно бути доступним для дітей даного віку. Також на низькому рівні перебуває виконання завдань на узагальнення й класифікацію предметів.

Узагальнені результати вивчення особистісних і навчальних досягнень дітей відображено в таблиці 3.2, де позиція 1 представляє інтегральні показники особистісного самовираження дитини, позиція 2 – характеристики особливостей взаємодії дітей у різних видах діяльності, позиція 3 – показники літературної й екологічної обізнаності, а позиція 4 – рівень математичного розвитку.

Наступним етапом аналізу стало вивчення стану освітнього процесу в ЗДО. Порівняльний аналіз отриманих результатів дав змогу встановити, що стан навчально-виховного процесу найбільш виразно проявляється в динаміці його результатів (за матеріалами моніторингу, пов'язаного з атестацією дошкільних закладів).

Аналіз освітнього процесу в закладах рівня „К і ГС” засвідчив лише часткову позитивну динаміку результатів. У ЗДО типу „К над К” та „ЄК” показники загалом відповідають нормативним вимогам. Це підтверджується, зокрема, результатами оцінювання якості знань випускників дошкільних закладів.

Таблиця 3.2

Результати вивчення особистісних та навчальних досягнень дітей, їх відповідності державному стандарту у ЗДО №62 м.Харкова

рівень / показники	ЄК				К над К				К і ГС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
високий рівень	37,9	31,2	26,7	31,2	13,4	18,4	39,8	41,2	9,8	9,8	23,4	28,8
середній рівень	49,5	51,8	83,3	56,5	59,0	54,9	49,2	49,1	35,5	25,2	50,1	49,9
низький рівень	12,6	17,0	14,0	12,3	27,6	26,7	11,0	9,7	54,7	65,0	26,5	21,3

Так, наприклад, у 2021–2022 навчальному році загальна кількість випускників закладів дошкільної освіти, які були віднесені нами до рівнів „ЄК” та „К над К”, становила 24 дитини. Із цієї кількості 20 випускників

навчаються у перших класах на рівні „добре” та „відмінно”, тоді як 4 – на рівні „задовільно” та „добре”. Водночас у перших класах не зафіксовано жодного учня, який би мав ознаки неуспішності. Подібні результати дають підстави говорити про достатній рівень забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. На нашу думку, така позитивна динаміка є результатом упровадження низкою дошкільних закладів інноваційних технологій в освітній процес, зокрема технологій інтегрованого підходу до організації навчально-виховної діяльності, розвитку логічного мислення дошкільників, а також формування елементів дослідницької діяльності у старшому дошкільному віці. Важливо підкреслити, що ці інноваційні технології впроваджуються не епізодично, а системно, у межах стратегічних планів розвитку ЗДО. Такі плани містять чітко сформульовані місію, конкретні й водночас високі цілі, а також прозорі завдання, які конкретизують визначені цілі та відповідають принципам єдності й неперервності навчально-виховного процесу.

Для зіставлення отриманих результатів було використано аналогічні дані щодо успішності випускників колективів рівня „К і ГС”. Аналіз успішності показав: у школах на „добре” та „відмінно” навчаються 12 дітей, на „задовільно” та „добре” – 8, а 4 учні належать до категорії невстигаючих. У цій групі ЗДО упровадження інноваційних технологій здійснюється надто повільно, а стратегічний план розвитку має переважно формальний характер та укладається за принципом „щоб було”.

Добре відомо, що процес опанування нововведень значною мірою залежить від ставлення педагогів до інновацій. Результати вивчення ступеня готовності педагогів до інноваційної діяльності свідчать про те, що лише 10,4 % педагогів першої групи позитивно сприймають упровадження дослідно-експериментальної роботи; відповідно в другій групі цей показник становить 18,6%, а у третій – 14,7%. У колективах другого й третього рівнів зафіксовано переважно обережне та насторожене ставлення до нового, що підтверджується численними відповідями типу: „Яке це нове?”, „Навіщо нам

це потрібно?”. У першій групі таких відповідей – 67,4%, однак значну частину цього показника ми пояснюємо не стільки негативним ставленням педагогів, скільки серйозністю та відповідальністю у сприйнятті нового й необхідністю його критичного осмислення. У другій групі обережно ставляться до інновацій 53% вихователів, у третій – 37,9%.

На основі здійсненого теоретичного аналізу нами було розроблено модель управління якістю роботи дошкільного навчального закладу, яка передбачає:

- поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (на стратегічному рівні управління);
- створення інноваційно орієнтованого науково-методичного осередку підтримки педагогів (на тактичному рівні управління);
- урізноманітнення моделей організації навчально-виховного процесу відповідно до особистісно орієнтованої парадигми (на оперативному рівні управління).

Взаємозв'язок зазначених компонентів управлінської моделі представлено на рисунку 3.1.

Одним із найвагоміших чинників, що стимулюють педагогів до продуктивнішої роботи, є матеріальне заохочення. Разом із тим, лише третина вихователів висловила потребу в суспільно-моральному визнанні власних професійних досягнень та зусиль. На нашу думку, така тенденція не свідчить про відсутність потреби в матеріальній підтримці, а радше пояснюється тим, що більшість педагогів не вірять у реальні можливості покращення фінансової ситуації. Досвідчені працівники звикли до існуючого стану справ і адаптувалися до нього, тоді як молоді педагоги асоціюють роботу у ЗДО з тимчасовим етапом — до моменту вирішення власних життєвих завдань, у тому числі пов'язаних із вихованням власних дітей, після чого планують перейти на більш оплачувані посади. Важливо зазначити, що при всьому цьому переважна більшість вихователів щиро

любить свою професію та залишається відданою їй, незважаючи на складності соціально-економічного характеру.

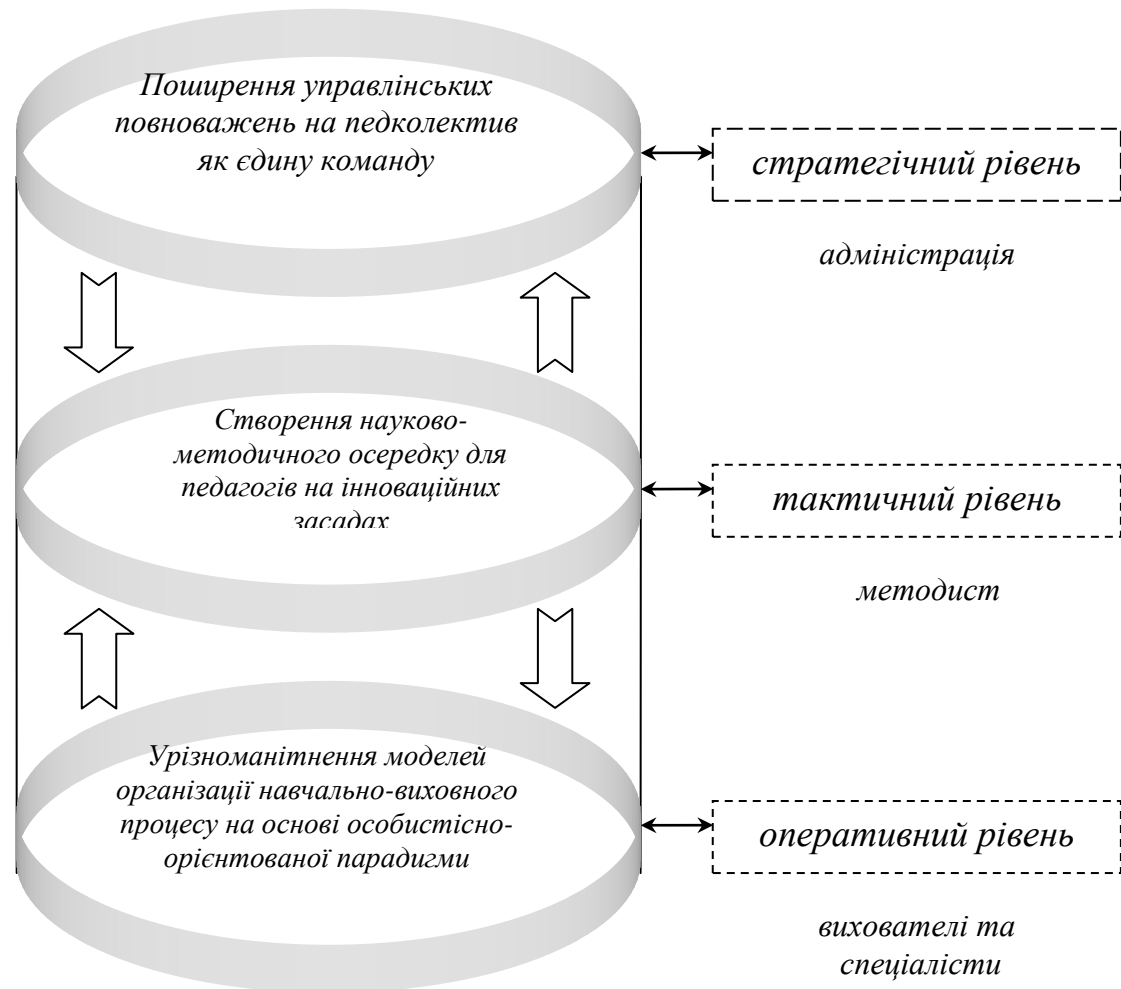


Рис.3.1. Модель управління якістю роботи закладу дошкільної освіти

3.2. Експертна оцінка моделі управління якістю роботи закладу дошкільної освіти

Для того щоб здійснити експертну оцінку запропонованої нами моделі управління якістю роботи ЗДО та розробленої Програми формування педагогічної команди в умовах ЗДО, було застосовано метод педагогічної експертизи, докладно описаний у працях дослідників, що вивчають організацію педагогічних досліджень, зокрема В. Черпанова, М. Архангельського, П. Піскунова, Г. Воробйова, В. Звереві. Зазначений метод

передбачає дотримання певного алгоритму, що включає такі послідовні кроки:

1. формування експертної групи;
2. визначення мети діяльності експертів;
3. добір правил, способів оцінювання, прийомів статистичної обробки та узагальнення отриманої інформації;
4. уточнення критеріїв, за якими здійснюватиметься експертиза;
5. безпосереднє проведення експертної процедури;
6. заповнення протоколів з результатами експертної оцінки.

Для проведення експертизи моделі та Програми формування педагогічної команди в умовах ЗДО необхідно було сформувати експертну групу у складі 5–7 осіб. До її складу можуть входити науковці, викладачі закладів вищої та післядипломної освіти, фахівці органів управління освітою, а також колегіальні експерти — колективи педагогів, комісії та інші професійні об'єднання.

На нашу думку, наявність чітко окресленого критеріального апарату дала змогу об'єктивно оцінити можливість досягнення задекларованих цілей і результатів. Кожен критерій розкривається через систему конкретних показників, що дозволяє деталізувати процедуру оцінювання. Для експертизи моделі було визначено такі критерії та відповідні показники:

1. Критерій актуальності.

Показники:

- здатність моделі вирішувати значущі та актуальні для керівника проблеми;
- відповідність моделі потребам педагогів;
- вплив моделі на вирішення важливих проблем розвитку ЗДО.

2. Критерій інноваційності.

Показники:

- рівень новизни діяльності керівника;

- ступінь новизни діяльності педагогів;
- інноваційність діяльності закладу дошкільної освіти.

3. Критерій продуктивності.

Показники:

- вплив моделі на систему знань, умінь і навичок керівника;
- вплив на професійну компетентність педагогів;
- зміни в системі управління ЗДО.

4. Критерій системності та впорядкованості організації діяльності.

Показники:

- наявність логічно побудованого зв'язку між цілями, завданнями та змістом діяльності;
- можливість здійснювати моніторинг реалізації програми;
- розробленість системи інформування про хід виконання програми;
- узгодженість дій учасників цільового проєкту та їх відповідальність за результати.

5. Критерій демократичності та психологічного супроводження.

Показники:

- розвиток неформальної структури колективу;
- наявність сприятливого мікроклімату;
- співробітництво та відкритість у спільних діях.

6. Критерій оптимальності.

Показники:

- урахування матеріально-технічних та фінансових ресурсів конкретного ЗДО;
- достатність часу, необхідного для реалізації програми;
- відповідність умовам функціонування ЗДО та динаміці їхнього розвитку.

7. Критерій рефлексивності.

Показники:

- можливість здійснювати самоаналіз діяльності керівника;
- можливість самоаналізу діяльності педагогів.

8. Критерій особистісної результативності.

Показники:

- динаміка розвитку управлінської культури керівника;
- зростання його мотиваційної культури.

9. Критерій прогностичності.

Показники:

- урахування ступеня важливості розв'язання проблеми для подальшої діяльності керівника;
- значущість розв'язання проблеми для майбутньої професійної діяльності педагогів;
- важливість проблеми для перспективного розвитку ЗДО.

Для оцінювання кожного з критеріїв експерти використовували шкалу від 0 до 10 балів. Протоколи індивідуальних експертних оцінок наведено у додатку А.

Загальна експертна оцінка програми розвитку визначалася за формулою:

$$K = \frac{1}{9} (\sum K_i), \quad (K \leq 1), \quad K = 91$$
$$(\sum K_i), (K \leq 1),$$

де

K — показник загального рівня програми,

K_i — показник реалізації окремого критерію ($i = 1, 2 \dots 9$).

Отримані результати розрахунків подано в таблиці 3.3.

Прогнозована якість моделі управління якістю роботи сучасного ЗДО

Критерії експертизи	Експерт 1	Експерт 2	Експерт 3	Експерт 4	Експерт 5	K_i
K_1	0,88	0,92	0,88	0,92	0,88	0,9
K_2	0,84	0,81	0,81	0,84	0,84	0,83
K_3	0,96	0,95	1,0	0,96	0,92	0,96
K_4	0,88	0,88	0,87	0,93	0,88	0,89
K_5	0,84	0,88	0,84	0,88	0,81	0,86
K_6	0,92	0,92	0,96	0,96	0,92	0,94
K_7	0,92	0,88	0,92	0,88	0,96	0,91
K_8	0,92	0,95	0,92	0,92	0,88	0,92
K_9	0,95	1,0	0,92	1,0	0,92	0,96
Загальна експертна оцінка	0,9	0,91	0,9	0,92	0,89	0,9

На етапі прогнозування та організації впровадження Програми важливо оцінити її якість на основі результатів, отриманих експертною групою. З цією метою застосовується попередньо укладена оціночна шкала, що дозволяє визначити рівень відповідності програми встановленим критеріям. Згідно з цією шкалою, інтегральний показник K інтерпретується таким чином:

- $0 < K < 0,5$ – незадовільний рівень;
- $0,5 < K < 0,65$ – критичний рівень;
- $0,65 < K < 0,8$ – допустимий рівень;
- $0,8 < K < 0,95$ – достатній рівень;
- $0,95 < K < 1,0$ – оптимальний рівень.

Застосування цієї шкали дає змогу науково обґрунтовано визначити ступінь готовності Програми до впровадження та її прогностичну ефективність у контексті подальшого розвитку закладу дошкільної освіти.

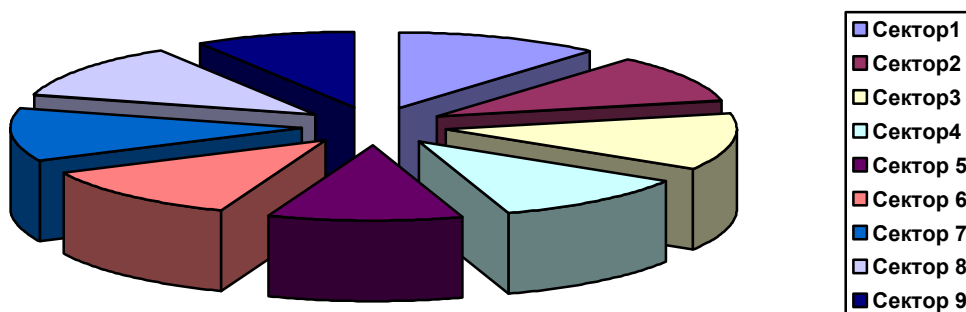


Рис. 3.2. Внесок кожного коефіцієнта в загальну суму K_i

Результати, зафіксовані в протоколах, які заповнили члени експертної групи, були обчислені відповідно до наведеної формули та перенесені до узагальнюючих протоколів експертизи, відображених у таблиці 3.3. Внесок кожного окремого коефіцієнта у сумарне значення показника K_i подано на рисунку 3.2. Аналіз отриманих даних свідчить, що експертами було визначено достатній рівень якості розробленої нами моделі управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти.

Висновки до 3 розділу

Як уже зазначалося, оцінювання освітньо-виховного процесу здійснювалося за такими базовими критеріями: адекватність педагогічних зусиль здобутим освітнім результатам; відповідність особистісних та навчальних досягнень дітей вимогам базової програми; рівень технологічності педагогічного процесу; ціннісне ставлення педагогів до особистості вихованців. Для забезпечення комплексності оцінювання в ході дослідження було проведено бесіди з дітьми та персоналом, здійснено спостереження за їхньою діяльністю, проаналізовано службу та

педагогічну документацію, відвідано різні форми організованого навчання, розваги та святкові заходи.

У процесі аналізу встановлено, що в закладах дошкільної освіти перших двох рівнів педагоги демонструють більш усвідомлене, відповідальне та зацікавлене ставлення до необхідності педагогічних нововведень і виявляють кращу готовність до освоєння інновацій, ніж у закладах третього рівня. Педагогічний процес у цих ЗДО достатньою мірою технологізований, проте нерідко фіксуються випадки, коли вихователі, визначаючи дидактичні завдання, обирають малоефективні способи їх реалізації. Під час пояснень педагоги часто посилаються на усталені вимоги «методики», яку вони засвоїли в педагогічних училищах чи інститутах багато років тому, а не на реальні потреби сьогодення та нові підходи до організації освітнього процесу.

У закладах другого рівня у дітей виявлено загалом достатній рівень як особистісних, так і навчальних досягнень. Проте була визначена потреба в цілеспрямованішому педагогічному впливі щодо формування мотиваційної сфери педагогів. Ціннісне ставлення до особистості вихованця виражалось у прагненні встановити дружні стосунки з кожною дитиною, у прагненні зрозуміти та пояснити її поведінку, емоційний стан, а також у толерантності до помилок, яких діти припускалися під час виконання комунікативних, дидактичних чи творчих завдань. Водночас результати оцінювання цього критерію у ЗДО другої групи виявилися не досить високими. У низки педагогів відсутня терпимість до дитячих помилок, вони схильні приховувати проблемні моменти, вирішувати педагогічні ситуації авторитарно, перебираючи на себе розв'язання дитячих труднощів: визначати порядок у грі, встановлювати черговість використання іграшок, організовувати взаємодію між дітьми тощо. Вихованців не підводили до самостійного пошуку шляхів подолання ситуацій, не стимулювали їхню ініціативу, а встановлювали рішення вольовим способом. У таких умовах не може йтися про становлення дитячої суб'єктності.

Отже, простежується тенденція перенесення педагогами авторитарних методів управління, характерних для рівня «керівник ЗДО – педагоги», на рівень взаємин «педагог – дитина». Чим більш пригніченим і контрольованим почувається педагог у системі управління, тим більшу схильність до авторитарності він виявляє у роботі з дітьми.

ВИСНОВКИ

1. У магістерському дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукову проблему управління якістю роботи ЗДО: обґрунтовано сукупність організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи закладу дошкільної освіти; визначено критерії та показники й охарактеризовано особливості управління якістю роботи ЗДО на різних рівнях управлінської діяльності.

2. Різноманіття підходів до визначення поняття «якість освіти», зумовлене його змінністю у різні історичні періоди, дало змогу розглядати це соціально-педагогічне явище як поєднання процесуальної та результативної складових. У результаті аналізу було зроблено висновок, що «якість освіти» є динамічним інтегрованим утворенням, властивості якого відповідають державним вимогам, суспільно-культурним цінностям країни та здатні задовольняти зростаючі потреби споживачів.

Проведене теоретичне дослідження дало можливість уточнити зміст понять „якість дошкільної освіти”, „якість роботи навчального закладу”, „якість освітніх послуг”, „якість навчально-виховного процесу”. Якість роботи ЗДО визначено як складну багатокомпонентну характеристику результативності та процесуального забезпечення освітньої діяльності, що відповідає прогнозованим цілям закладу, державним стандартам та очікуванням суб’єктів освітнього процесу — дітей, педагогів, батьків.

3. Оскільки сучасний ЗДО функціонує в умовах динамічних соціокультурних змін, у дослідженні проаналізовано макро-, мезо- і мікрофактори, що впливають на якість освітніх послуг. Серед внутрішніх чинників одним із визначальних є ефективність управлінської діяльності. У роботі розкрито сутність понять «управління», «керівництво», «управлінська діяльність» та охарактеризовано психологічні механізми й структурно-функціональний зміст управлінської діяльності, спільний для всіх освітніх систем.

4. Установлено, що управління якістю роботи сучасного ЗДО потребує постійного вдосконалення діяльності закладу, підвищення фінансової стабільності, забезпечення матеріально-технічної бази та створення організаційно-педагогічних умов, необхідних для ефективної командної взаємодії в колективі та реалізації місії ЗДО на різних рівнях управління.

5. Вивчення теорії освітнього менеджменту та практики роботи ЗДО засвідчило вирішальне значення командного управління та узгодженої взаємодії педагогів для забезпечення якості роботи закладу. Уточнено зміст понять „команда”, „педагогічна команда”, визначено стадії розвитку команди та окреслено роль керівника на кожному етапі становлення командної взаємодії.

6. На основі аналізу теорії та практики освітнього менеджменту визначено критерії й показники, що дозволили диференціювати типи закладів дошкільної освіти («Єдина команда», «Керівник над колективом», «Керівник і група співробітників») за місцем і роллю педагогічного колективу в управлінні якістю роботи ЗДО.

7. На основі теоретичного аналізу нами було розроблено модель управління якістю роботи ЗДО, що включає:

- поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень);
- створення інноваційного науково-методичного осередку підтримки

педагогів (тактичний рівень);

– урізноманітнення моделей організації навчально-виховного процесу відповідно до особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень).

Проблематика якості освітніх послуг у сучасному ЗДО не є вичерпаною. Перспективними напрямками подальших досліджень вбачаємо розроблення системи критеріїв оцінки якості роботи ЗДО в контексті особистісно орієнтованої парадигми, а також опрацювання технологій формування управлінської культури керівників на гуманістичних засадах у процесі університетської підготовки й системі післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Формування суспільної спрямованості дитини-дошкільника у грі / Л. В. Артемова. – К. : Вища шк., 1988. – 60 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6 – 19.
3. Бурова А. Не все те золото, що блищить: про оновлення системи дошкільної освіти на сучасному етапі / А. Бурова, О. Долина // Дошк. виховання. – 1997. – №9. – С. 6 – 7.
4. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за заг. ред. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2004. – 144 с.
5. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективного управління загальноосвітньою школою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 3.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. І. Даниленко. – К., 1994. – 23 с.
6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
7. Дитячий садок: управління / упоряд. Т. Вороніна. – 2-е вид., без змін. – К. : Вид. дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. – (Б-ка „Шкільний світ”).
8. Закон України „Про дошкільну освіту” // Уряд. кур’єр. – 2001. – 8 серп.
9. Ігнатюк О. А. Проблеми розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутнього керівника / О. А. Ігнатюк // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 271 – 282.
10. Калуська Л. В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. – Тернопіль : Мандрівець, 2006. – 320 с.
11. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. /

- Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
12. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – С. 330.
 13. Карамушка Л. Формування конкурентоздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями / Л. Карамушка, О. Філь // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 1. – С. 84 – 96.
 14. Керівництво дошкільним навчальним закладом : інформ.-метод. матеріали на допомогу керівникові дошк. навч. закладу / упоряд. : Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофєєва. – Тернопіль : Мандрівець, 2006. – 168 с.
 15. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кириченко Михайло Олександрович. – К., 2001. – 165 с.
 16. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. А. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
 17. Крутій К. Інноваційна діяльність в сучасному ДНЗ: методичний аспект / К. Крутій, Н. Маковецька // Дошк. виховання. – 2005. – № 5. – С. 5 – 7.
 18. Крутій К. Л. Концепція постійного контролю за якістю дошкільної освіти / К. Л. Крутій // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 3. – С. 4 – 11.
 19. Манилюк Ю. С. Креативність як фактор професійної успішності керівника дошкільного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія, психологія соціальної роботи” / Ю. С. Манилюк. – К., 2007. – 17 с.
 20. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. гр. „Основа”, 2007. – 448 с.
 21. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : Освіта, 1996. – 87 с.

22. Настільна книга керівника дошкільного навчального закладу / упоряд. : Н. М. Курочка, Н. В. Омельченко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – Ч. 1. – 248 с.
23. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія : посібник / Л. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
24. Покроєва Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теорія і методика професійної освіти”/ Л. Д. Покроєва. – К., 2001. – 20 с.
25. Пометун О. Організація командної діяльності в педагогічному колективі / О. Пометун, Л. Середняк, І. Сущенко, О. Янушкевич // Директор шк. – 2005. – № 6 – 7. – С. 59 – 73.
26. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : Академія, 2004. – 240 с.
27. Пономаренко Т. О. Культуровідповідне управління якістю дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для управлінців в галузі дошк. освіти, студ. вищ. навч. закладів, аспірантів, викладачів / Т. О. Пономаренко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 230 с.
28. Рогова Г. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рогова Тетяна Володимирівна. – Х., 2006. – 499 с.
29. Харламова І. Діловий етикет для школи / І. Харламова. – К. : Вид. дім „Шкільний світ” : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
30. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
31. Цимбалюк І. М. Психологія управління / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД „Професіонал”, 2008. – 624 с.
32. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації; психологія педагогічної праці / І. М. Цимбалюк. – К. : ТОВ Вид. дім „Професіонал”, 2004. – 150 с.

33. Чорна Л. Чи дивитися дитині телевізор? / Л. Чорна // Дошк. виховання. – 2003. – № 11. – С. 21 – 23.