

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ІЩУК ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК 376. 004:373

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА  
СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

016 – Спеціальна освіта

01 – Освіта/Педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і тексти інших авторів

мають посилання на відповідні джерела



В.В. Іщук

Науковий керівник:

Чеботарьова Олена Валентинівна,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник

Київ – 2024

## АНОТАЦІЯ

**Іщук В.В. Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2024.

У дисертації вперше здійснено системний теоретико-методичний аналіз проблеми формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти та представлено нове вирішення науково-прикладної проблеми його професійної підготовки.

Актуальність дослідження обраної проблеми зумовлена упровадженням Концепції Нової української школи в національну освітню систему, зокрема, в освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що потребує фахового управління та забезпечення науково-методичної підтримки усіх учасників освітнього процесу, оновлення підходів до управління у спеціальних закладах освіти, визначення змісту професійної діяльності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. Отже, готовність керівника до управлінської діяльності у спеціальному закладі освіти набуває особливого значення у контексті гаранта забезпечення освітнього процесу з метою соціалізації учнів з ООП. Професійну компетентність керівника розглянуто як необхідну умову забезпечення якісного навчання та психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, організації безпечного освітнього середовища, забезпечення партнерської взаємодії в системі «керівник–педагог–учні–батьки», безперервного професійного розвитку педагогів навчального закладу.

Зважаючи на зазначене, виникає необхідність обґрунтування організаційно-методичного забезпечення формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, що спирається на сучасні підходи

компетентнісного та особистісно-орієнтованого навчання і враховує освітні новації Концепції Нової української школи.

У процесі роботи здійснено детальний аналіз науково-педагогічної літератури, сучасних підходів до управління та професійної діяльності директора спеціального закладу загальної середньої освіти (СЗЗСО), важливості управлінських якостей та професійної компетентності, що впливають на професійну діяльність керівника освітнього закладу. Представлено ґрунтовні теоретичні підходи до формування професійної компетентності та її компонентів у керівників спеціальних закладів загальної середньої освіти. Охарактеризовано різні точки зору формування професійної компетентності керівника навчального закладу у наукових дослідженнях вчених, а також необхідність подальшого вивчення професійної компетентності як багатофакторної проблеми. Визначено поняття «професійна компетентність» та «формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» у контексті взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

У теоретичній частині роботи проаналізовано питання, що досліджується, у загальній та спеціальній науково-педагогічній літературі, уточнено сутність понять «компетентність», «компетенція», «управлінські компетентності» та «професійна компетентність». Виокремлено ключові ознаки змісту цих дефініцій.

Обґрунтовано, що управлінські компетентності – комплексне поняття, що охоплює систему знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного управління організацією і містить аналітичне та критичне мислення, управління інформацією, встановлення важливих цілей і завдань, прийняття управлінських рішень, впровадження контролю та мотивації персоналу. Компетентність доцільно розглядати як систему знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримувати та вдало використовувати ресурси, здатна на досягнення якісних результатів у своїй професійній діяльності; компетентність – це усвідомлення та засвоєння знань і умінь, які закріплені на власного досвіді та приводять до особистісного зростання.

Встановлено, що управлінські компетентності є одними з найважливіших і найнеобхідніших для сучасних керівників, які працюють як фахівці, якісно виконують свої управлінські функції, реагують на сучасні виклики в суспільстві, чітко окреслюють стратегію розвитку установи на основі компетентнісно-орієнтованого підходу. Цей процес розглядається як орієнтована на освітнє середовище діяльність, що реалізується у напрямі забезпечення та підвищення управлінської грамотності. Вона в даному контексті не лише визначає комплекс умінь, спрямованих на досягнення освітніх цілей, але і містить широкий спектр керівних функцій, управлінських якостей, які у керівників спеціальних закладів загальної середньої освіти мають бути сформовані відповідно до сучасних запитів в освіті.

З'ясовано сучасний стан реалізації діяльності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти на основі здійснення аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, емпіричного досвіду та визначено провідну роль спеціальних закладів загальної освіти, які є головним інститутом реалізації професійної діяльності керівника спеціального закладу освіти. Однак визначено низку недоліків в освітньому процесі, які негативно позначаються на ефективності професійної діяльності керівника: відсутність цілісного методичного забезпечення системи підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, яка передбачала б узгодженість та наступність змісту підготовки на усіх етапах навчання, відсутність стандарту та програми підготовки керівника спеціального закладу освіти, а відтак, недостатнє врахування у процесі підготовки особливостей реалізації освітньої діяльності у спеціальному закладі освіти з урахування специфіки корекційно-розвивального компоненту освітньої програми, невизначеність організаційно-педагогічних умов реалізації професійної підготовки керівника спеціального закладу освіти, відсутність злагодженої взаємодії в системі «керівник–педагоги–учні–батьки» та фахової підтримки у процесі реалізації освітнього та корекційно-розвивального процесу у закладі. Втім, незважаючи на недоліки у розв'язанні означених проблем у попередні періоди,

прогресивні ідеї та передовий практичний досвід було значною мірою покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту методичного забезпечення формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

Представлені ґрунтовні теоретичні підходи до формування професійної компетентності дають змогу виробити цілісні й переконливі уявлення про організаційно-методичне забезпечення підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти як про процес і результат спеціально організованого навчання, забезпеченням якого є застосування спеціальної методики, що передбачає зміст, форми, методи, навчально-методичне забезпечення процесу підготовки керівних кадрів, здатних до успішної управлінської та освітньої діяльності в сучасних умовах викликів у суспільстві.

На основі теоретичного аналізу розроблено структурно-функціональну модель професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. Реалізація представленої моделі в освітньому процесі СЗЗСО вибудовувалася з урахування організаційно-педагогічних умов її реалізації, дотримання певної етапності реалізації на основі урахування наукових принципів та методологічних підходів.

Експериментально досліджено стан сформованості професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. Визначено компоненти професійної компетентності керівника, зокрема: аксіологічний, гносеологічний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний, сформованість яких забезпечує успішність його професійної діяльності, активність в управлінні освітнім процесом спеціального закладу освіти, мотиваційну підготовленість до професійної діяльності, опанування важливих знань, управлінських умінь та навичок, професійне становлення у взаємостосунках з педагогами; успішність професійного навчання та виконання трудової діяльності, використання творчого потенціалу в процесі професійного навчання.

Констатувальний експеримент підтвердив ефективність структурно-функціональної моделі професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти та дав змогу визначити організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності у спеціальному закладі загальної середньої освіти. На основі отриманих результатів констатувального етапу дослідження було виділено наступні рівні сформованості компонентів професійної компетентності у керівників: інтуїтивний (низький), репродуктивний (середній) та творчий (високий).

Аналіз даних констатувального етапу дослідження засвідчив, що керівники спеціальних закладів загальної середньої освіти мають переважно інтуїтивний рівень сформованості професійної компетентності. Проведення діагностичних процедур довело необхідність визначення та реалізації організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності менеджерів освіти, які б сприяли вдосконаленню процесу їхньої професійної підготовки.

На основі проведеного аналізу досягнень педагогіки та теоретичного моделювання розроблено методику формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. Дослідження сформованості професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти передбачало вивчення особливостей цілісної структури цього процесу в межах управлінської діяльності. З цією метою нами здійснювався аналіз функціонування різних компонентів професійної компетентності та визначення рівнів їхньої сформованості.

Дані формувального експерименту показали позитивні результати впровадження методики формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

Нами розроблено методику, яка передбачала 4 основних етапи, спрямованих на діагностичне вивчення та формування компонентів професійної компетентності. І серія завдань – спрямована на вивчення аксіологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО шляхом проведення опитування; II серія завдань – на вивчення змісту гносеологічного компонента професійної компетентності

директора СЗЗСО на основі тестування; III серія завдань – на вивчення змісту комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО на основі анкетування; IV серія – на вивчення змісту рефлексивного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО через опитування.

Кожен етап формувального експерименту передбачав як індивідуальні, так і колективні види роботи. Під час проведення експерименту застосовувалися різні форми діяльності: лекції, практичні, семінарські, тренінгові заняття, дослідницька робота, проектна діяльність.

У процесі експериментального дослідження доведено, що визначені організаційно-педагогічні умови забезпечують формування всіх компонентів професійної компетентності та необхідних умінь управлінської діяльності. Результати експерименту засвідчили наявність позитивних якісних змін у сформованості компонентів професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

Використання авторської експериментальної методики дало можливість сформулювати в директорів спеціальних закладів загальної середньої освіти такий рівень професійної компетентності, який необхідний для успішної управлінської діяльності. Керівники спеціальних закладів загальної середньої освіти виконують не тільки функції управління освітнім та корекційно-розвивальним процесом, максимально враховуючи особливі освітні потреби здобувачів освіти, а й економічні, фінансові, функції менеджера. Розроблена нами методика поетапного формування професійної компетентності директора спеціального закладу загальної середньої освіти сприяє вирішенню поставлених завдань.

Результатів впровадження спеціальної поетапної методики досягнуто на основі реалізації завдань, спрямованих на розвиток компонентів професійної компетентності директорів спеціальних закладів загальної середньої освіти, розроблених методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності директорів спеціальних закладів загальної середньої освіти.

У дослідженні поглиблено та уточнено поняття «професійна компетентність» з точки зору педагогіки; підходи вітчизняної педагогічної науки щодо формування професійної компетентності керівника спеціальних закладів загальної середньої освіти; специфічні особливості формування компонентів професійної компетентності керівника СЗЗСО; діагностичний інструментарій для використання в якості критеріїв оцінки сформованості професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти; визначено критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності керівника СЗЗСО; підібрано та розроблено діагностичні методики щодо вивчення стану сформованості професійної компетентності керівника СЗЗСО; досліджено співвідношення результатів констатувального етапу дослідження; проаналізовано особливості формування професійної компетентності у керівників СЗЗСО; обґрунтовано, розроблено та апробовано методику формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність понять процесу формування професійної компетентності керівника СЗЗСО: «управлінська діяльність», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», критерії та показники рівнів сформованості управлінської компетентності тощо.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що спроектовано і впроваджено в роботу спеціальних закладів загальної середньої освіти структурно-функціональну модель формування професійної компетентності керівника, яка може бути використана у роботі інших закладів освіти; розроблено та апробовано методику формування професійної компетентності керівника СЗЗСО, діагностичний інструментарій для використання в якості критеріїв оцінки стану сформованості професійної компетентності директора навчального закладу, методичні рекомендації щодо формування професійної компетентності керівника спеціального навчального закладу загальної середньої освіти, що дало змогу директорам СЗЗСО отримати необхідну методичну допомогу під час навчання.



**Ключові слова:** спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, керівник спеціального закладу загальної середньої освіти, менеджер освітнього закладу, спеціальна школа, розвиток особистості, інтелектуальні порушення, професійна компетентність, професійна підготовка педагогів, організаційно-педагогічні умови, методика формування професійної компетентності, компетентнісний підхід, Нова українська школа.

## ABSTRACT

**Ishchuk V.V. Formation of professional competence of the head of a special institution of generally secondary education.** – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, specialty 016 – Special education. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2024.

In the dissertation work, for the first time, a systematic theoretical and methodological analysis of the problem of formation of professional competence of the head of a special institution of generally secondary education is carried out and a new solution to the scientific and applied problem of his professional training is presented.

The relevance of the study of the problem in question is determined by the implementation of the Concept of the New Ukrainian School in the national educational system, especially in the education of children with special educational needs, which requires professional management and provision of scientific and methodological support for all participants in the educational process, updating approaches to management in special educational departments, determining the scope of professional activities of the head of a special educational department. Therefore, the readiness of the manager to carry out managerial activities in the special field of education is of particular importance in the context of guaranteeing the educational process through the socialization of students with special educational needs. The professional competence of the head is considered as a

necessary condition for ensuring high-quality training and psychological and pedagogical support of students with special educational needs, organizing a safe educational environment, ensuring partnership in the system «leader-teachers-students», continuous professional development of teachers of the initial stage.

In view of the assignment, there is a need to provide a basis for organizational and methodological support for the formation of professional competence of the head of a special department of general secondary education, which is based on modern approaches to competence-based and individual-oriented training and implements educational innovations of the concept of the New Ukrainian School.

In the process of work, a detailed analysis of scientific and pedagogical literature, modern approaches to management and professional activity in the conditions of special institutions of general secondary education, the importance of managerial qualities of the head of an educational institution was carried out. Thorough theoretical approaches to the formation of professional competence and its components in the heads of specialist institutions of general secondary education are presented. Various points of view on the formation of professional competence according to the scientific research of scientists are characterized, as well as the need for further research of professional competence as a multifunctional, polymorphic and interdisciplinary problem. The concept of ‘professional competence’ and ‘formation of professional competence among heads of special institutions of general secondary education’ in the context of subject-subject interaction of participants in the educational process (head-subordinate, head-student, head-parents) is revealed in detail.

In the theoretical part of the research, the coverage of the researched issue in general and special scientific and pedagogical literature was analyzed, the essence of the concepts ‘competence’, ‘competency’, and ‘professional competence’ were clarified.

The key features of the content of these definitions are highlighted.

It is substantiated that managerial competences are a complex concept that encompasses the set of skills and knowledge necessary for effective management of an organization and includes analytical and critical thinking, processing information, defining

goals and objectives, making managerial decisions, exercising control and motivating personnel; competence should be considered as a system of knowledge and a range of issues in which a person should be knowledgeable, who would be ready to receive and skillfully use resources capable of achieving quality results in his professional activity; competence is awareness and assimilation of acquired knowledge and skills, which are based on one's own experience and lead to personal growth.

It has been established that managerial competency is one of the important and necessary for modern heads who work as specialists, cooperate with representatives of different age generations and are forced to professionally perform their managerial functions, respond to the challenges of the modern economy and clearly build a business development strategy, and the educational process has to be competence-oriented and to group on the basis of a competence approach. This process is considered as an educational environment-oriented activity, which is implemented in the direction of managerial literacy. In this context, it not only defines a set of skills aimed at achieving socio-economic goals, but also includes a wide range of managerial functions and managerial qualities, which may be insufficiently developed in the heads of special institutions of general secondary education.

On the basis of theoretical analysis, we have developed a structural model of professional competence of the head of a special institution of general secondary education. The implementation of the presented model of the formation of the professional competence of the manager in the educational process of the Special Institution of General Secondary Education required taking into account that declared pedagogical conditions at all stages of the formation of professional and pedagogical competence, taking into account the main scientific principles and methodological approaches. Also, the method of forming professional competence of the head of a special institution of general secondary education was developed, substantiated and tested, as well as a diagnostic toolkit for use as criteria for assessing the formation of professional competence of the head of a special institution of general secondary education.

The confirmatory experiment confirmed the effectiveness of the structural model of professional competence of the head of a special institution of general secondary education and helped to identify further ways of implementing methodological recommendations for the formation of professional competence in a special institution of general secondary education. Based on the results of the ascertainment study, three levels of formation of the components of professional competence in heads were distinguished: intuitive, reproductive and adaptive.

The analysis of the data of the diagnosis experiment proved that the heads of the special institution of general secondary education have a mostly intuitive level of professional competence formation. Conducting diagnosis procedures proved the need to determine and implement pedagogical conditions for the formation of professional competence of education managers, which would contribute to the improvement of the process of professional training of heads of special educational needs.

Based on the analysis of the achievements of pedagogy and theoretical modeling, we have developed a methodology for the formation of professional competence of the head of a special institution of general secondary education. The study of the development of the formation of professional competence in the head of a special institution of general secondary education involved the study of the peculiarities of the integral structure of this process within the limits of managerial activity. For this purpose, we analyzed the functioning of various components of professional competence and determined the levels of their formation.

The results of the formative experiment showed positive results of the implementation of the method of formation of professional competence for the head of a special institution of general secondary education.

We developed a methodology that includes 4 main stages aimed at the formation of components of professional competence. The first – aimed at studying the axiological component of professional competence of the director of a special institution of general secondary education by conducting a survey; the second – aimed at studying the content of the epistemological component of the professional competence of the director of a

special institution of general secondary education: testing; the third – aimed at studying the content of the communicative and activity component of the professional competence of the director of a special institution of general secondary education through testing the author's methodology: questioning; the fourth – aimed at studying the content of the reflective component of professional competence of the director of a special institution of general secondary education through a survey.

Each stage of the formative experiment involved both individual and collective types of work. During the experiment, the forms of activity, lectures, practical, seminar, training and other activities, research work, and project activities are used.

In the process of experimental research, we have proven that the specified organizational and pedagogical conditions ensure the formation of all components of professional competence and the necessary skills of managerial activity. The results of the experiment proved the existence of qualitative changes in the formation of the components of professional competence among the managers of a special institution of general secondary education. The formation of components of professional competence contributed to a significant improvement in their formation.

The use of the formative methodology made it possible to form in the directions of special institutions of general secondary education such a level of professional competence, which is necessary for successful management activities. Heads of special institutions of general secondary education perform not only management functions, but also economic, financial, managerial functions, and must also know the characteristics of children with special educational needs. All these qualities are not always present in the administrator of the institution, since they are, full of all, teachers. The technology developed by us for the step-by-step formation of the professional competence of directors of special institutions of general secondary education helps to solve the set tasks.

The results of the implementation of a special step-by-step formative methodology, the task of which are aimed at developing the components of professional competence of directors of special institutions of general secondary education, contributed to the

development of methodological recommendations for the formation of professional competence of directors of special institutions of general secondary education.

The concept of ‘professional competence’ from the point of view of pedagogy has been deepened and clarified; approaches of world and national pedagogical science to the formation of professional competence of the head of special institutions of general secondary education; specific features of the formation of components of professional competence of the head of special institutions of general secondary education; diagnosis tools for use as criteria for assessing the formation of professional competence of the head of special institutions of general secondary education; defined criteria, indicators and levels of formation of professional competence among heads; selected and developed diagnostic methods for studying the state of formation of professional competence at the head of special institutions of general secondary education; the correlation of the results of the ascertaining stage of the study was investigated; analyzed the features of the formation of professional competence in the head of special institutions of general secondary education; the method of formation of professional competence of the head of special institutions of general secondary education has been substantiated, developed and tested.

Scientific ideas about the essence of the concepts of the process of forming professional competence and its components were further developed by the head of special institutions of general secondary education: «professionalism», «management activity», «competence», «competency», «professional competence», criteria and indicators of the levels of formation of social competence, etc.

The practical significance of the results obtained is the development of a structural model of professional competence and the allocation of its content components; development and testing of methods for the formation of professional competence at the head of special institutions of general secondary education; development of diagnostic tools for use as criteria for assessing the formation of professional competence of the head of special institutions of general secondary education, as well as developed methodological recommendations for the formation of professional competence of the head of special institutions of general secondary education.

**Key words:** special education, children with special needs, head of a special institution of general secondary education, manager of an educational institutions, special school, personality development, intellectual disabilities professional competence, professional training of teachers, organizational and pedagogical conditions, methodology for the formation of professional competence, competence approach, New Ukrainian school.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Публікації, що відображають основні наукові результати

#### *Монографії*

#### *(зарубіжне видання)*

1. Іщук В.В. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph* / Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A. etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2022. С. 67-79 Available at: DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2 URL: <https://isg-konf.com/theoretical-foundations-of-pedagogy-and-education-2/>.

#### *Статті у наукових фахових виданнях*

2. Іщук В.В. Створення сучасного корекційно-розвивального простору у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб: шляхи розбудови*. 2020. № 17. С.61-77.

3. Іщук В.В. Система управління якістю освіти у спеціальному навчальному закладі. *Освіта осіб: шляхи розбудови*. 2022. №20. С. 38-54.

4. Іщук В.В. Структура системи управління якістю освіти у навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024 . № 1 (113). С.115-135.

### *Статті в іноземних виданнях*

5. Nataliia Bakhmat, Nadiia Kravets, Irina Kulikovska, Zoriana Leniv, Valentyna Ishchuk. Formação de equipe pedagógica para realização de atividades em condições de educação inclusiva. Laplage em Revista (International) «Підготовка педагогічних кадрів до проведення заходів в умовах інклюзивної освіти»), vol.7, n.Extra C, 2021, p.559-571.

### *Інші публікації*

6. Іщук В.В. Професійна компетентність керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Габітус*. Херсон, 2021. Випуск 25. С.32-36.

### *Публікації апробаційного характеру*

7. Ishchuk V. Professional Competence of the Modern Head of the Educational Institution (Професійна компетентність сучасного керівника навчального закладу). *Scientific Community: Interdisciplinary Research*»: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Німеччина, м. Гамбург, 18-19 травня 2021р.). Гамбург, 2021. С. 151-153

8. Іщук В. В. Проблема професійної підготовленості директора спеціального загальноосвітнього навчального закладу до управління якістю освіти. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей*: Матеріали VII Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. С. 71-74.

9. Іщук В. В. Формування кадрового потенціалу спеціального закладу освіти. Матеріали Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки (Київ, 16-24 травня 2022 р.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 52– 56.

10. Іщук В. Шляхи формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу*. Матеріали VIII Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (Київ, 19-20 жовтня 2022 р.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С.147-150.



11. Іщук В. Theoretical Foundations of the Formation of the Professional Competence of the Head of a Special Institution of General Secondary Education. (Теоретичні основи формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти). *Priority areas of research in the scientific activity of teachers*. Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Загреб, Хорватія, 27 лютого-01 березня 2024 р.), Загреб. С.114-115.

12. Іщук В. В. Підвищення професійної компетентності управлінських педагогічних кадрів. *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни*. Матеріали Всеукр. конф. молодих вчених (Київ, 29 лютого 2024 р.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, С. 38-41.

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

СЗЗСО – спеціальний заклад загальної середньої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ООП – особливі освітні потреби

ПК – професійна компетентність

ПІР – порушення інтелектуального розвитку

НУШ – Нова українська школа

ЕК – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>18</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>21</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>32</b>
1.1. Нормативно-правові засади підготовки керівника навчального закладу до управління закладом загальної середньої освіти в Україні.....	32
1.2. Структура системи управління освітнім процесом у навчальному закладі.....	49
1.3. Стан проблеми професійної підготовленості директора спеціального закладу загальної середньої освіти до управління освітнім процесом у теорії та практиці .....	58
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>79</b>
<b>РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>82</b>
2.1. Методологічні засади підготовки директора закладу загальної середньої освіти до управління освітнім процесом.....	82
2.2. Структурно-функціональна модель професійної компетентності директора спеціального закладу загальної середньої освіти.....	101
2.3. Показники та критерії професійної компетентності керівника спеціального навчального закладу.....	109
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>127</b>

<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....</b>	<b>130</b>
3.1. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.....	130
3.2. Методика оцінювання стану сформованості професійної компетентності керівника навчального закладу.....	142
3.3. Методичні рекомендації щодо шляхів формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.....	157
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>167</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>170</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>177</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>203</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасні зміни у соціально-економічній політиці нашої країни, інтеграція в європейський простір обумовлюють проведення певних реформ в галузі освіти, що знайшло втілення в основних науково-правових документах: Законі України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції Нової української школи та ін. Державна політика гарантує право на освіту, забезпечення рівних прав та можливостей доступу до навчання усім дітям з особливими освітніми потребами.

Одним із ключових компонентів формули Нової української школи (НУШ) є децентралізація та ефективне управління закладом освіти, що надасть закладу реальну автономію. Особлива увага приділяється питанням стратегії управління закладом освіти та підготовки сучасних керівників (директорів), які впливають на забезпечення якісного навчання та психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП. Отже, важливою умовою ефективного управління освітнім процесом, функціонування психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної системи спеціального закладу освіти є професійна підготовка керівників нового покоління.

Аналіз організації освітнього процесу у спеціальних закладах освіти показав, що у більшості випадків її недостатній рівень зумовлений некомпетентністю управлінської діяльності керівників закладів освіти, їхньою невідповідністю до управління освітніми закладами в умовах трансформаційних змін, відсутністю системи відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності, їхньої підготовки відповідно до сучасних освітніх стандартів.

В останнє десятиріччя в Україні та країнах зарубіжжя активізувався пошук ефективних методів управління освітою. Зокрема, у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних вчених наголошується на ролі провідних положень в розвитку теорії і практики управління навчальними закладами та педагогічними системами, особливо спеціальними. Водночас належна увага приділяється гуманістичному, людино-центристському підходу в управлінні школою (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, І. Зязюн, Ю. Конаржевський, В. Кремень, С. Кульбіда,

Л. Прохоренко, О. Савченко, В. Синьов, Т. Шамова, Е. Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки менеджерів нової генерації (В. Гладуш, В. Луговий, С. Миронова, Н. Ничкало, М. Супрун та ін.); провідній ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л. Одерій, С. Сисоєва, І. Сновидович та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком спеціальної школи (Т. Дегтяренко, Е. Данілавичюте, І. Дмитрієва, В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Миронова, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, М. Супрун, К. Тороп, О. Чеботарьова, В. Шевченко, Н. Ярмола та ін.).

Проблемам управління якістю освіти, професійної підготовленості керівників навчальних закладів до управлінської діяльності присвячено наукові праці зарубіжних вчених М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, Т. Пітерса, С. Паркінсона, А. Файоля, Ф. Тейлора, П. Уотермана, М. Хедоурі, Л. Якоккі та ін. Автори наголошують на важливості ефективного керівництва освітнього закладу, забезпечення сучасного курикулуму освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, обґрунтовують залежність між рівнем підготовленості керівників та результативністю функціонування закладу освіти. Отже, у теорії та практиці освітнього менеджменту країн зарубіжжя склався певний позитивний досвід управління людськими ресурсами.

Що стосується вітчизняного досвіду підготовки керівників спеціальних закладів освіти в умовах демократизації, гуманітаризації та децентралізації в освітньому просторі, то він супроводжується негативними проявами та тенденціями. Прослідковуються значні прогалини та потреби у знаннях, уміннях та навичках ефективної організації управління спеціальним навчальним закладом, налагодження процесів самоврядування, підвищення автономії закладів, володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та фінансово-економічними механізмами управління закладом освіти, що засвідчує невідповідність професійної підготовленості керівників шкіл до роботи в умовах реалізації Концепції НУШ.

На сучасному етапі реформування національної системи освіти, приведення її структури і змісту у відповідність до європейських стандартів, є нагальна потреба у керівниках нового типу, здатних забезпечувати ефективне управління освітнім закладом та впроваджувати новачії у освітній процес (В. Бондар, В. Засенко, Т. Колган, В. Кремень, С. Кульбіда, О. Локшина, О. Ляшенко, Л. Прохоренко, М. Супрун). Ця потреба посилюється запитом суспільства на формування сучасного очільника СЗЗСО в умовах реалізації Концепції Нової української школи, здатного бути стратегом розвитку закладу, генератором і реалізатором нових ідей та освітніх ініціатив, менеджером новачій, організатором професійної команди педагогів. Саме керівник СЗЗСО повинен нести відповідальність за результати роботи закладу, забезпечувати внутрішню та зовнішню комунікації, створювати умови для свободи думки й дії, формувати корекційно-розвивальне освітнє середовище, навчатися сам, створювати і мотивувати колектив, який постійно навчається.

Актуальність та соціальна значущість для розвитку спеціальної освіти проблеми професійної підготовки керівника, його ролі у забезпеченні управління освітнім процесом спеціального закладу освіти, недостатній рівень наукової розробленості та практичної реалізації означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження – «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти».

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за напрямом «Теоретичні і методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами», комплексних тем відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку» (ДР № 0121U108669); «Удосконалення змісту базової середньої освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах НУШ» (ДР № 0124U000492).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 30.11.2020 р.)

**Мета дослідження** полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики формування професійної компетентності керівника в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти.

Для досягнення мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити системний теоретико-методичний аналіз проблеми професійної підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти у психолого-педагогічній літературі.
2. Розробити структурно-функціональну модель професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.
3. Експериментально дослідити стан сформованості професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.
4. Окреслити організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.
5. Науково обґрунтувати, розробити та експериментально апробувати методику формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної діяльності керівника (директора) спеціального закладу загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – науково-методичне забезпечення формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти.

**Теоретико-методологічною основою дослідження є:** положення про визначальну роль діяльності у формуванні особистості, єдності діяльності й свідомості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), концептуальні положення розвитку освіти в Україні (Концепція Нової української школи, Закон України «Про освіту»); положення сучасної спеціальної педагогіки про складну



структуру порушення (Л. Виготський); особистісно орієнтований підхід до навчання (І. Бех, В. Кремень, І. Якиманська та ін.); компетентнісний підхід в сучасній освіті (Н. Бібік, А. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко та ін.); теорія соціалізації й концепція соціального виховання Л. Виготського; концептуальні положення щодо формування особистості керівника спеціального закладу загальної середньої освіти (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, В. Гладуш, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна); загальні положення теорії та практики підготовки керівника закладу загальної середньої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Маслов, О. Пошетун, І. Сновидович), теорії корекційної спрямованості навчання дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.); основні положення теорії корекційного навчання й виховання, їх вплив на процеси розвитку (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, Т. Дегтяренко, В. Засенко, І. Єременко, В. Кобильченко, Ю. Косенко, С. Кульбіда, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Чеботарьова, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.), загальні положення теорії і практики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, К. Тороп, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.).

**Методи дослідження.** З метою вирішення сформульованих завдань дослідження у науковій роботі використано такі методи:

*теоретичні* – аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розв’язання проблеми методичного забезпечення професійної підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, визначення змісту ключових понять; теоретичне моделювання для створення моделі формування професійної компетентності керівника спеціального навчального закладу з урахуванням етапів підготовки, метод порівняльного аналізу і синтезу результатів дослідження;

*емпіричні* – соціологічні (бесіда, анкетування, інтерв'ювання, тестування) – для виявлення проблем і встановлення чинників формування управлінських компетентностей керівників сучасної школи; систематизація – для виокремлення основних ознак і характеристик результатів соціологічного дослідження, класифікації управлінських компетентностей; педагогічні (педагогічний експеримент для визначення ефективності розробленої моделі та методики формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, педагогічне тестування для визначення показників професійної компетентності керівників спеціальних закладів загальної середньої освіти, критерії оцінювання управлінської діяльності директорів спеціальних навчальних закладів з метою вивчення рівня їхньої професійної компетентності; вивчення шкільної документації та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення професійної підготовки керівників у спеціальних закладах загальної середньої освіти; метод моделювання ситуацій, постановки проблемних питань, констатувальний та формувальний експеримент);

*статистичні* –  $t$ -критерій Ст'юдента; кореляційний аналіз  $r$ – Пірсона для опрацювання та забезпечення достовірності отриманих результатів, встановлення взаємозалежності компонентів професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, відсотковий розподіл даних з метою виокремлення рівнів сформованості професійної компетентності керівників СЗЗСО на основі реалізації структурно-функціональної моделі, методи кількісної та якісної обробки експериментальних даних, визначення достовірних відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп, доведення ефективності результатів педагогічного експерименту та інтерпретації отриманих результатів.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується: методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки; поєднанням методів кількісного та якісного аналізу

емпіричних даних; ефективністю експериментальної роботи, проведеної в умовах освітнього процесу спеціальних закладів загальної середньої освіти.

**Експериментальна база дослідження:** Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа № 19, спеціальна школа № 15 м. Києва, спеціальна школа №16 м. Києва, спеціальна школа I-II ступенів № 26 Дніпровського району м. Києва, КЗНЗ I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва, КЗО «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради», КЗ Львівської обласної ради «Навчально-реабілітаційний центр I-II ступенів «Гармонія», КЗ Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая», КЗ «Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр», КЗ «Одеський навчально-реабілітаційний центр «Чути серцем», Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради», Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая», Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка.

Загальна кількість охоплених дослідженням керівників (директорів) спеціальних закладів загальної середньої освіти – 120 осіб: на констатувальному етапі: 80 осіб. На формуальному – 40 осіб (20 осіб – експериментальна група, 20 осіб – контрольна група). У дослідженні взяли участь також 100 корекційних педагогів, які працюють у спеціальних закладах загальної середньої освіти, 100 батьків учнів, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

**Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що**  
***вперше:***

– розроблено науково-методичні засади формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти як основи для успішної управлінської діяльності відповідно до Концепції Нової української школи;

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель професійної компетентностей керівника сучасної школи та виділено її змістовні компоненти: аксіологічний, гносеологічний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний;

- розроблено та апробовано методику формування професійної компетентності керівника СЗЗСО;

- формування професійної компетентності керівника СЗЗСО представлено як послідовний процес особистісного зростання – набуття умінь та навичок, соціальних якостей, розвиток позитивних індивідуальних можливостей в результаті проходження усіх етапів підготовки до управління закладом загальної середньої освіти, що дає змогу підтримувати зв'язок у процесі управління закладом та освітньою діяльністю, створюючи динаміку розвитку освітнього процесу;

- визначено організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти відповідно до реформ НУШ;

***поглиблено та уточнено:***

- поняття «управлінські компетентності» з точки зору педагогіки;
- підходи щодо формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти;
- наукові дані про особливості організації освітнього процесу у спеціальному закладі загальної середньої освіти відповідно реформ Нової української школи;
- діагностичний інструментарій для використання в якості критеріїв оцінки сформованості професійної компетентності керівника СЗЗСО;

***подальшого розвитку набули:***

- компетентнісний підхід та принципи спеціальної педагогіки до розв'язання проблеми забезпечення ефективної діяльності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти;
- рекомендації щодо підготовки керівника через навчання та розвиток педагогічного колективу спеціального закладу освіти, впровадження сучасних

освітніх програм, що впливає на якість освіти осіб з особливими потребами в Україні, наукову складову, дає змогу засвоїти сучасні технології та методи навчання управлінських компетентностей керівника спеціальної школи.

**Практичне значення дослідження** полягає у:

- розробленні та апробуванні авторської методики формування професійної компетентності керівника СЗЗСО;
- розробленні діагностичного інструментарію для використання в якості критеріїв оцінки сформованості професійної компетентності керівника СЗЗСО;
- використанні матеріалів дисертації під час проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників СЗЗСО; викладання освітніх компонентів підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»;
- можливості використання методики формування професійної компетентності керівників СЗЗСО для подальшої їхньої діяльності не лише в спеціальних навчальних закладах, а й закладах з інклюзивним навчанням, як підґрунтя для створення освітніх програм, курсів підвищення кваліфікації.

Дисертація є самостійною науковою працею здобувача, у якій викладено авторські підходи та науково-практичні рекомендації щодо формування професійної компетентності керівника у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

**Результати дослідження впроваджено** у практичну діяльність:

Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» (довідка №86 від 08.04.2024р.); Комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва (довідка від 26.01.2024 р.); Комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (довідка №19-13/01-118 від 06.04.2023); Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» (довідка №112 від 25.04.2024 р.); Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка №3 249.5/2 від 25.05. 2023), Сумського державного педагогічного університет ім. А.С. Макаренка (довідка №842 від 25.04.2024).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження представлено на науково-практичних заходах різного рівня, зокрема:

*міжнародних конгресах, конференціях, семінарах:* «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (Гамбург, 2021); «Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації» (Київ, 2021); «Спеціальна та інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (Кам'янець-Подільський, 2021); «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (Київ, 2021); «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2022); «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу» (Київ, 2022); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2023); «Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2023), «Modern problems of science, education and society» (Київ, 2023); «Актуальні проблеми науки, освіти та суспільства в XXI столітті» (Кременчук, 2023); «Priority areas of research in the scientific activity of teachers» (Загреб, Хорватія, 2024);

*всеукраїнських конференціях та семінарах:* «Рівні серед рівних: інноваційні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2021); «Нове покоління вчителів для української школи: виклики сьогодення» (Одеса, 2021), «Корекційна спрямованість допомоги дітям та підліткам з розладами аутичного спектру» (Київ, 2021); «Діти з особливими потребами в умовах воєнного часу: психолого-педагогічна допомога» (Київ, 2022); «Всеукраїнський онлайн-марафон до Дня науки» (Київ, 2022); «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (Харків, 2023); «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2023); «Проблеми та перспективи розвитку науки, освіти і суспільства в XXI столітті» (Рівне, 2023), «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (Київ, 2024).

Результати дослідження обговорювали на засіданнях відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Матеріали дослідження використовували у доповідях на педагогічних радах СЗЗСО, семінарах, вебінарах, було впроваджено під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, викладання освітніх компонентів підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

**Публікації.** Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 12 наукових працях: розділ у монографії, 5 одноосібних статей, які відображають основні результати, з них – 3 опубліковано у наукових фахових виданнях, 1 – у зарубіжному виданні, 1 інша, 6 публікацій апробаційного характеру.

**Структура і обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (234 найменування, зокрема 60 – англійською мовою), 8 додатків, містить 6 таблиць та 20 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 221 сторінка, основний текст викладено на 173 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

#### **1.1. Нормативно-правові засади підготовки керівника навчального закладу до управління закладом загальної середньої освіти в Україні**

У сучасних умовах трансформаційних змін в освіті важливим питанням є забезпечення ефективної діяльності закладів загальної середньої освіти у задоволенні потреб, розвитку інтересів і здібностей учнів з ООП. Усталені типові освітні програми, невідповідність змісту навчання психофізичним можливостям школярів – все це викликає значні труднощі та бар'єри у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, не забезпечує належну якість їхньої освіти. Відтак великого значення набуває в цьому контексті діяльність директора закладу загальної середньої освіти як гаранта забезпечення умов функціонування ефективного освітнього процесу у закладі освіти.

На даному етапі реформування освіти професійна діяльність керівника ЗЗСО регулюється низкою законодавчих документів, а саме: новою редакцією Закону України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепцією Нової української школи, Державним стандартом початкової освіти, Державним стандартом базової середньої освіти, Положенням про загальноосвітній навчальний заклад (для директора ЗЗСО), Положенням про спеціальну школу та Положенням про навчально-реабілітаційний центр (для керівника СЗЗСО) та ін.

Як зазначено у вищезначених нормативних документах, директор здійснює управління навчальним закладом та виконує завдання, що впливають із законодавчих актів про освіту, відповідних рішень і постанов шкільної педагогічної ради.



Керівник відповідає за освітій процес у навчальному закладі, створює необхідні умови для самоврядування і самостійної роботи учнів, забезпечує умови функціонування освітнього середовища, здійснює управління діяльністю педагогічного колективу, надає їм всебічну підтримку і допомогу у виконанні завдань та професійному розвитку.

Важливим кроком для забезпечення ефективного управління у ЗЗСО є затвердження Наказом Міністерства економіки України №568-21 професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» [106]. Цей нормативний документ визначає необхідні знання, вміння і компетенції, якими повинен володіти керівник освітнього закладу для ефективного управління навчальним процесом, педагогічним колективом та взаємодії з учнями та батьками.

Відповідно до Стандарту директор школи повинен мати знання з різних галузей, таких як педагогіка, психологія, управління та організація роботи навчального закладу. Він повинен володіти навичками комунікації, управління конфліктами, мотивування персоналу та прийняття стратегічних управлінських рішень. Запровадження професійного стандарту директора школи сприятиме ефективній діяльності керівництва у ЗЗСО та забезпеченню стабільному розвитку освітнього процесу школи. Однак наразі відсутній стандарт для керівника (директора) спеціального закладу загальної середньої освіти, що враховував би специфіку діяльності директора спеціальної школи, що виявляється у забезпеченні режиму роботи спеціального закладу відповідно до специфіки функціонування з урахуванням психофізичних особливостей та освітніх потреб учнів, організації освітнього процесу відповідно до вимог санітарного законодавства з урахуванням здоров'язбережувального режиму навчання, забезпечення реалізації корекційно-розвиткового складника освітньої програми (проведення корекційно-розвиткових занять), навчально-методичного та дидактичного забезпечення освітнього процесу.

Проблему професійної діяльності керівника закладу освіти висвітлено в низці науково-педагогічних досліджень та нормативних вимогах до управлінської діяльності й особистості директора закладу як фахівця [133, 134].

Як зазначає І. Сновидович, досліджуючи питання формування управлінських компетентностей фахівців у закладах освіти, «якість освітніх послуг лежить у площині умов підтримки конкурентоспроможності освітньої діяльності та постає основним чинником забезпечення освітнього середовища, ринку праці кваліфікованими фахівцями» [133].

Освітня діяльність є одним із фундаментальних напрямів загальної середньої освіти, а функції СЗЗСО у розвитку освітніх послуг набагато ширші та різнобічніші. Діяльність СЗЗСО має велике значення і впливає на соціальну та економічну сфери. Разом із розвитком економіки змінюється вплив СЗЗСО на освітнє середовище у таких напрямках: створює підґрунтя для розвитку особистісного потенціалу, нових знань і формує особистість керівника, спроможного задовольняти потреби здобувачів освіти.

Головною метою освітнього процесу у СЗЗСО є підготовка кваліфікованого керівника різного профілю, конкурентоспроможного на національному ринку праці, компетентного, котрий успішно працює в обраній професії, володіє знаннями із суміжних сфер діяльності, орієнтованого на безперервне професійне зростання, підвищення рівня соціально-професійної мобільності. Підготовка висококваліфікованих, компетентних і затребуваних, які користуються попитом на ринку праці, фахівців – головна соціально-економічна функція ЗЗСО [2].

Питання формування управлінських компетентностей керівника у СЗЗСО України є надзвичайно актуальним до розв’язання, що визначає розвиток та успішне функціонування освітнього закладу загалом.

У Законі України «Про освіту» [63] зазначено, що, «загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності».

В українському законодавстві немає чіткого окреслення професійних функцій та визначення терміну «директор». У Законі України «Про вищу освіту»

зазначається, що «у вищих навчальних закладах підготовка за напрямами і спеціальностями фахівців всіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності» [4].

Незважаючи на значну кількість наукових робіт вітчизняних та зарубіжних учених із зазначеної проблематики, і досі триває дискусія, що стосується змісту понять «компетенція» та «компетентність», визначення основних компонентів.

Щоб краще та чіткіше зорієнтуватися у термінології і визначенні досліджуваних дефініцій, розглянемо основні наукові тлумачення категорії «компетенція», «компетентність».

Поняття «компетентність» містить складний, виважений зміст, що інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики. В узагальненому вигляді компетентність фахівця є сукупністю здібностей, якостей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності у тій чи іншій сфері [13, 19, 64].

Якщо детально проаналізувати визначення терміну «компетенція», можна відокремити ключові ознаки. Серед ключових ознак виділено ті, які використовують дослідники [133, 134] для того, щоб описати зміст дефініції «компетенція»:

- «досвід», «коло питань, повноважень» у певному напрямі діяльності, в яких має бути обізнана особа і яких має набути;
- «норма», як досягнення, які особа отримує у процесі своєї діяльності, певний рівень здобутків;
- «здатність» застосовувати свої вміння та навички;
- «сукупність якостей», якими має володіти компетентна особа;
- «готовність» до професійної «діяльності» та виконання завдань;
- набута «система знань» та вміння їх застосовувати;
- внутрішні та зовнішні «ресурси» та вміння ефективно їх використовувати.

На нашу думку, компетенцію можна подати як систему знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримати та вміло використовувати ресурси, здатною на досягнення якісних результатів у своїй професійній діяльності [13].

Загальним для більшості трактувань поняття «компетентність» є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи успішно виконувати різноманітні завдання, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв'язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані щодо певного переліку предметів і процесів. Водночас простежується взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов [19; 15, 109].

Професійна компетентність є наслідком професійної освіти. Саме професійна компетентність – той норматив, який інтегрує суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний підходи у професійній освіті. Високий рівень професійної компетентності підвищує конкурентоспроможність фахівця.

Нині в науковій літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «професійна компетентність». У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» сприймається як: сукупність знань і умінь, визначна результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та властивостей; комплекс знань та професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види діяльності та ін. Різноманітність та різноплановість трактувань поняття «професійна компетентність» обумовлені різними науковими підходами: особистісно-діяльнісним, системно-структурним, культурологічним та іншими щодо розв'язуваних дослідниками наукових завдань. Так, вивченням професійної компетентності займалися В. Адольф, В. Весніна, Д. Савельє, педагогічною компетентністю – Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, соціальною компетентністю особистості, педагогічною комунікативною компетентністю – В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн,

І. Колесникова, методичною компетентністю – В. Сериков, аутопсихологічною компетентністю – В. Синенко, А. Щербаков, правовою компетентністю керівника освітньої установи – Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук.

Н. Кузьміна виділяє: знання, вміння та навички, здібності керівника, готовність до управлінської діяльності.

А. Маркова під професійною компетентністю розуміє «володіння знаннями та вміннями, що дають змогу висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки».

В. Сластьоніна, І. Ісаєва під професійною компетенцією мають на увазі сукупність професійних знань та умінь, а також способи виконання професійної діяльності [109].

А. Міщенко, Є. Шиянова вважають, що професійна компетентність – одна із складових професіоналізму, у структурі якого виділяються: професійна затребуваність, професійна придатність, професійна задоволеність, професійний успіх.

В. Синенко дає своє визначення компетентності: «компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в умовах, що змінюються» [56]. Автор виділяє загальнокультурну компетентність як основу професійної компетентності, вважаючи, що основними напрямками загальнокультурної компетентності учня при особистісно-орієнтованому підході є особистісні потенціали.

В. Сериков, А. Дмитрієвська вважають, що компетенція – це «єдність знань, навичок та відносин у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації та бізнес-цілями організації» [42].

Формування професійної компетентності – процес впливу, що передбачає якийсь стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, який передбачає певну завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта та самоосвіта фахівця.

У науковій літературі критеріями професійної компетентності визначено суспільну значущість результатів праці спеціаліста, його авторитет, соціально-трудова статус у конкретній галузі знань (діяльності).

Аналізуючи визначення дослідниками терміну «компетентність», зазначимо, що основні характеристики компетентнісного фахівця – це якісні досягнення та здібності, які на основі досвіду, вмінь та навичок дають можливість фахівцю ухвалювати успішні рішення і розв’язувати проблеми в заданій сфері його діяльності.

Отже, компетентність – це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання.

Згідно із дослідженням О.Цільмак [163], ключові компетентності можна класифікувати відповідно до спрямованості особистості (на себе, на інших, на діяльність). І на підставі цього виділено такі ключові компетентності:

- особистісні (які пов’язані з внутрішнім світом людини, її світоглядом, емоціями, потребами, переконаннями, поглядами, мотивацією, інтересами, схильностями, індивідуально-психологічними особливостями тощо);
- соціальні (які пов’язані з середовищем, у якому живе особистість, суспільство, соціальною діяльністю особистості, її взаємодією з соціальним середовищем тощо);
- діяльнісні (що пов’язані з основною діяльністю особи – навчанням, трудовою, професійною, науковою діяльністю тощо).

«Компетентність» також ще трактують як певну обізнаність та кваліфікованість у відповідній сфері чи виді діяльності, зокрема це вміло виконувати свої функціональні і професійні обов’язки та ухвалювати правильні рішення [172]. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17.01.2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя.

Отже, ключові компетентності постають певною сукупністю та рівнем знань, умінь і навичок, обумовлені процесом комплексного засвоєння у формі процедур і взаємопов’язаних елементів. Кожній компетентності притаманний чіткий напрям її

освоєння та набуття, сформована система освітніх компонентів із особистісним та діяльнісним спрямуванням.

Компетентнісний підхід у ЗЗСО орієнтований на створення і розвиток ключових (основних) компетентностей керівника. Підсумком цього є формування узагальненої компетентності керівника, що дає можливість стати компетентним у визначеному колі питань, сфері діяльності чи напрямі дій.

Компетентності є необхідними для керівника, оскільки сприяють підвищенню особистого потенціалу, збільшенню можливостей для працевлаштування, старту кар'єри та його подальшого зростання. Компетентності розвиваються в процесі навчання протягом життя.

Серед переліку усіх компетентностей управлінські компетентності є одними із найважливіших і найнеобхідніших для сучасних керівників, які фахово виконують свої управлінські функції, реагують на виклики сучасної економіки і чітко вибудовують стратегію розвитку закладу.

Підготовка конкурентоспроможних молодих фахівців, які також є професійно компетентними, є одним із стратегічних завдань української освіти. Зростання наукових знань і необхідність постійного оновлення їх упродовж життя одного покоління об'єктивно перетворює освіту на вирішальний чинник суспільного розвитку, економічного зростання держави, підвищення добробуту її громадян. Сьогодні якість людських ресурсів значною мірою визначається рівнем їх професійної компетентності та управлінської зокрема. Саме управлінська компетентність, на наш погляд, забезпечує високий рівень професіоналізму спеціаліста [73].

У процесі формування управлінської компетентності важливо виробити вміння працювати у колективі та бути ланкою єдиного механізму, здатність чітко бачити свої задачі та їх роль у досягненні спільної мети. Колективи співробітників мають бути стійкими та швидко реагувати на все нове. У цьому контексті важливими чинниками управлінської компетентності є:

- вміння формувати та згуртовувати колектив професіоналів, правильно формулювати завдання і визначати шляхи для досягнення поставленої цілі;
- здійснювати ефективне керування усіма ланками управлінського процесу;
- здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей відповідно до заданої якості [4, 11].

Індивідуальні управлінські навички постають важливим чинником професійного зростання працівників, зокрема, найважливіші з них: самоменеджмент [7], лідерство, управління проєктами, управління людьми [8], здатність ухвалювати та впроваджувати рішення. Усі ці управлінські навички є елементами управлінських компетентностей. Є чимало гарних можливостей навчання управлінським навичкам, які потрібно постійно розвивати.

Щодо поняття «управлінська компетентність», то у науці і в освітньому процесі цей термін розглядають як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, а також дають можливості долучатися до певного кола управлінських рішень або ж самостійно на основі отриманих навичок та знань вирішувати управлінські завдання.

Управлінська компетентність — це вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи і методи; вміння застосовувати власні повноваження і практикувати їх у вирішенні професійних питань, відповідальність за виконання рішень; уміння чітко дотримуватись поставлених цілей і завдань; сформовані навички з об'єктивного аналізування і оцінювання отриманих результатів; вміння моніторити і контролювати, аналізувати інформаційний простір, застосовувати критичне мислення й використовувати різноманітні джерела інформації; уміння знаходити творчий підхід до справи, наявність лідерських якостей, таких як: цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність, обов'язковість, самостійність, вміння підтримувати свій професійний авторитет, дисциплінованість, здібність ухвалювати правильні рішення в умовах невизначеності [134].



Отже, управлінські компетентності – комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією і містить аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу.

Ефективність діяльності організації, її конкурентоспроможність перебувають у залежності від реалізації управлінських компетентностей менеджерів і є основою для втілення інноваційних перетворень, принципів сталого розвитку тощо. Управлінські компетентності можуть бути сформовані через спеціальну підготовку, навчання та практичний досвід. Дослідження стану розвитку ринку праці дає змогу виявити актуальні управлінські компетентності керівника сучасної школи.

Сукупність управлінських компетентностей керівника ЗЗСО можна узагальнити так:

- 1) перелік загальних (ключових) управлінських компетентностей керівника ЗЗСО різних сегментів. Цей набір має бути універсальним, обов'язковим для засвоєння усіма фахівцями незалежно від їхньої спеціалізації;
- 2) перелік спеціалізованих управлінських компетентностей, які формуються відповідно до специфіки освітнього напрямку та спеціалізацій.

На рисунку 1.1 подано класифікацію управлінських компетентностей, що необхідні для керівників, відповідно до поділу їх на групи за управлінськими навичками [12]. Такі управлінські навички найкраще формуються та закріплюються безпосередньо на практиці під час виконання своїх обов'язків. Проте важливо продовжувати саморозвиток шляхом постійного навчання.



Рис. 1.1. Класифікація управлінських компетентностей за Р. Кацом

Щоб виробити управлінський досвід, або ж управлінську компетентність, якісно засвоїти знання та ефективно використовувати компетентності у професійній діяльності, потрібні навички у таких напрямках: комунікації та управлінні людськими ресурсами, технологіями, стратегіями.

Автори Л. Ліпич, О. Хілуха, М. Кушнір, І. Сновидович [92, 133] проаналізували структуру та модель управлінських компетентностей, розроблену на основі підходу Hay Group, і виділили 11 загальних компетентностей, які згруповані в 4 кластери. У таблиці 1.1 наведено цю структуру управлінських компетентностей.

Таблиця 1.1

### Кластери управлінських компетентностей

Кластери управлінських компетентностей			
<b>Самоуправління:</b> -емпатія; -самоконтроль; -впевненість у собі	<b>Управління командою:</b> -розвиток членів команди; -навчання членів команди відповідальності; -ведучий команди	<b>Управління роботою:</b> -орієнтованість на результат; -ініціативність; -розв'язання проблем	<b>Колективне управління:</b> -вплив на членів команди; -підтримка командної роботи

Аналізуючи наведену структуру управлінських компетентностей, автори звертають увагу, що перший, базовий, рівень ґрунтується на особистісних компетенціях, а також в його основі є емоційний інтелект та емпатія. На другому рівні долучається активна робота у напрямі розвитку членів команди.

Третій рівень орієнтований на управління роботою команди через використання кожної компетентності. Четвертий рівень найскладніший, адже він передбачає використання стратегій впливу на членів команди та сприяє ефективній командній взаємодії і роботі, що націлена на успішний результат.

Використання управлінських компетентностей загалом спрямоване на підвищення потенціалу установи та її вихід на новий рівень, а також організацію нових процесів і досягнення ефективних результатів.

Існує взаємозв'язок управлінських компетентностей та зростання ефективності діяльності закладу. Покращення управлінської компетентності та знань менеджерів сприяє розширенню і збільшенню можливостей розвитку закладу.

Управлінські компетентності спрямовані на розвиток вмінь підтримувати ефективність виконання робочих завдань співробітниками організації, а це, у свою чергу, потребує від менеджерів щоразу нових знань у технічних, концептуальних напрямках. На нашу думку, управлінські компетентності можна долучити до орієнтирів, які покращують загальний потенціал ЗЗСО.

Управлінські компетентності охоплюють структурні елементи, які у взаємодії допомагають ефективно реалізовувати професійну діяльність. Виділимо такі основні елементи управлінської компетентності [36]:

- Гносеологічний, який передбачає розуміння і усвідомлення своїх знань, вмінь та навичок для компетентної реалізації своєї професійної діяльності. Він також стимулює до постійного оновлення та збагачення власних знань, а також практичного досвіду

- Професійно-ідентичний елемент дає можливість усвідомити і прийняти рівень своєї відповідальності, який формується на основі професійних якостей та

самоаналізу. Він допомагає фахівцю ухвалювати правильні рішення, які ґрунтуються на професійних знаннях і відповідають внутрішнім переконанням.

– Нормативно-рольовий елемент опирається на юридичні, посадові та статутні основи, які супроводжують діяльність фахівця і координують його професійний напрям роботи. Також цей елемент визначається у необхідності виконання власних професійних завдань і обов'язків у рамках законодавства та функціональних обов'язків.

Отже, управлінські компетентності керівника закладу, їхня сукупність, а також його професійна діяльність поєднуються із можливістю фахівця працювати відповідно до вимог і посадових обов'язків, конкретного виду діяльності та завдань, які перед ним поставлені. Загалом управлінські компетентності консолідують не лише знання та вміння, якими мають володіти менеджери, а, передусім, основні навички, які мають освоїти керівники для ефективної соціалізації і кар'єрного зростання. Особливо затребуваними зазначені вище управлінські компетентності є у сфері проєктного менеджменту, управління та реалізації міжнародних грантових програм. Узагальнення підходів до класифікації управлінських компетентностей керівника ЗЗСО дало можливість одержати комплексне уявлення за такими критеріями: цілі, ієрархічна структура, лінійна структура, види менеджменту, рівень універсальності, рівень реалізації, рівень управління, функції менеджменту.

Проаналізувавши праці провідних науковців, які займалися та займаються вивченням таких напрямів як «формування компетенції» та «формування компетентності», наголосимо на важливості для керівника ЗЗСО здобувати і засвоювати не тільки теоретичні знання, а й розвивати і постійно практикувати під час практичних занять, тренінгів та в процесі комунікації свої управлінські компетентності, які охоплюють і навички, та є важливими індикаторами, позитивними чинниками для подальшої діяльності.

## 1.2. Структура системи управління освітнім процесом у навчальному закладі

Формування управлінських компетентностей керівника сучасної школи в управлінні процесом надання освітніх послуг в ЗЗСО повинно втілюватись за умов модернізаційних процесів у сфері вищої освіти України. Такі процеси безумовно мають акумулювати вагомі досягнення, отримані завдяки інтеграції з масштабною світовою й європейською освітньою платформою.

Систему управління якістю освіти у навчальному закладі ми розглядаємо не лише у діяльному контексті, а й у контексті всієї праці вчителя. Маємо на увазі гармонійне поєднання знань предмета, методики та дидактики викладання, і навіть умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування» [162].

Дане визначення дає можливість подати у структурі педагогічної компетентності вчителя дві підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички та засоби здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички та способи педагогічного спілкування).

Користуючись терміном професійно-педагогічної компетентності, В. Чорноус [167] характеризує її як системні властивості особистості та виділяє три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний, або, точніше, теоретичний, практичний, особистісний. Головною умовою професійної компетентності є пізнавальна активність, яка має педагогічну спрямованість.

Інші дослідники розуміють під професійною компетентністю сукупність (якостей) властивостей особистості, які зумовлюються високим рівнем психолого-педагогічної підготовленості (І. Драч) [52] та забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності (Л. Морська).

Достатньо повне визначення професійної компетентності дають Л. Захарова, В. Соколова, В. Соколов: «Під професійною компетентністю доцільно розуміти здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо розвитку ціннісних орієнтацій, практичних умінь діяльнісної соціально-бажаної або прийнятої

самореалізації». Автори вважають що під педагогічною компетентністю вчителя можна розуміти готовності до здійснення педагогічної діяльності. Структура професійної компетентності розглядається в їхніх роботах через педагогічні вміння, що в нашому розумінні не зовсім правильно, тому що вміння ще не показують ступінь професійної компетентності. С. Лісова виділяє мотиваційний, цілеспрямований та змістовно-випереджальний компоненти.

Мотиваційний компонент професійної компетенції вчителя детермінований системою його спонукальних сил, певних споживачів, домагань, заохочень. Цілеспрямований компонент професійної компетенції вчителя передбачає домінанту його педагогічного менталітету і світогляду, систему його особистісних смислів, зміст яких спрямовано на зміну цінності педагогічної діяльності. Змістовно-операційний компонент у професійній компетентності характеризує його як творця, дослідника, конструктора.

Вихідний показник професійно-педагогічної компетентності (ППК) – ставлення до людини, до роботи вчителя – це робота в системі «людина– людина». Саме тому такий компонент як особистісно-гуманістична орієнтація представлений сьогодні центральним у структурі як інтегральної професійно-особистісної характеристики. Справжнього професіонала у сфері освіти вирізняє також вміння системно сприймати педагогічну реальність та системно у ній діяти. Саме ця властивість забезпечує можливість цілісного, структурованого бачення логіки педагогічної системи та полегшує конструювання доцільної діяльності (І. Зязюн) [67].

Аналіз літературних джерел показує, що під поняттям «компетентність» автори мають на увазі: наявність необхідних знань (на рівні застосування), наявність управлінських умінь [7, 21, 43], характеристику особистості [17, 102].

Найбільш розгорнуте уявлення про компетентність міститься у працях Дж. Равена. Він пов'язує рівень компетентності з ефективністю діяльності суб'єкта, розуміючи під компетентністю здатність суб'єкта об'єднати різні потенційно важливі когнітивні, емоційні та вольові компоненти діяльності задля її успішного







Проводити переоцінку матеріальних та людських ресурсів, розглядаючи можливості їх використання											
Встановлювати відносини співробітництва з іншими людьми											
Спрямовувати енергію інших людей на досягнення поставленої мети											
Виявляти наполегливість, долаючи труднощі											

У верхній частині матриці перераховано деякі значущі для людини типи поведінки. Вони об'єднані у три групи: «Досягнення», «Співпраця», «Вплив».

По вертикалі перераховано компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить можливим успішне завершення будь-якої діяльності.

Наприклад, щоб оцінити управлінську компетентність керівника освітньої установи згідно з концепцією Дж. Равена, необхідно: по-перше, виявити цінність управлінської діяльності для конкретного суб'єкта; по-друге, при позитивному результаті встановити, які внутрішні засоби застосовуються при вирішенні управлінських завдань та які результати досягаються; по-третє, узагальнити виділені види та компоненти компетентності в єдину оцінку.

1. Робити щось нове, що раніше не робили.
2. Винаходити.
3. Робити щось ефективніше, ніж раніше.
4. Удосконалювати розуміння явищ та ситуацій.

5. Сприяти та підтримувати тих, від кого залежить досягнення мети.
6. Забезпечувати безконфліктну спільну роботу.
7. Встановлювати з людьми теплі довірливі стосунки.
8. Встановлювати ефективні групові обговорення.
9. Забезпечувати у групі обмін знаннями для прийняття ефективних спільних рішень.
10. Чітко формулювати цілі групи та спрямовувати енергію членів групи на їх досягнення.
11. Відгукуватись на запити інших людей.

Отже, компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Компоненти компетентності охоплюють: когнітивні процеси (планування чи визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети); ефективні процеси (використання емоцій – позитивних та негативних – для виконання завдання), вольові, а також звичну поведінку (наприклад, звичка до інтенсивної роботи). Це показники та можливості людей, які дають їм змогу досягнути значних цілей. Компоненти можуть значною мірою замінювати один одного як складові ефективної поведінки.

Компетентність працівників управління освітою є постійним об'єктом дослідження у вітчизняній педагогічній науці (І. Бех, Т. Дегтяренко, Л. Калініна, О. Овчарук, О. Пошетун, К. Тороп та ін.). Проте треба зазначити, що в їх розгляді немає єдиної, усталеної точки зору. Це, безумовно, є наслідком того, що сферу компетентності працівників управління освітою визначити непросто, адже її діяльність є складною і різноманітною. Сучасний керівник повинен володіти знаннями та навичками в різних напрямках: системі роботи з кадрами, методах управління, технічних засобах управління, галузі знань з проєктування та раціоналізації структури й технології процесів управління та ін. Компетентність працівників управління освітою – це сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, здатність і готовність практично використовувати ці вміння у роботі (Л. Калініна, Л. Карамушка, Л. Даниленко, В. Кричевський).

У низці робіт (Є. Тонконог, О. Мармаза, Г. Федоров, О. Карпенко, О. Лукьяненко, Л. Денисович, М. Бертадська, Г. Єльнікова та ін.) компетентність працівників управління освітою розглядається як інтегративна якість особистості. Ефективність управлінської діяльності визначається, насамперед, високим рівнем розвитку загальної спроможності особистості.

Важливим напрямом у вивченні компетентності працівників управління освітою є дослідження її ефективної структури функціонування (Г. Єльніков, В. Маслов та ін.). Професійний розвиток сприймається як безперервний процес самопроєктування особистості, який проходить різні стадії психологічної перебудови, а саме: самовизначення, самовираження, самореалізації (Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенко та ін.).

Аналіз зарубіжних джерел – американських (М. Альберт, М. Вудюк, П. Дракер, М. Мескон та ін.), японських (К. Татеїсі та ін.), німецьких (Л. Зайберт, Г. Шредер та ін.) ), швейцарських (Ж. Томмен та ін.), фінських (Й. Ніссінен, П. Поренне та ін.) – показує, що компетентність працівників управління тут розглядається достатньо глибоко на рівні психології управлінської діяльності, результатів управління розвитком організації, розв'язання управлінських проблем, подолання обмежень управлінської компетентності керівника, вирішення конфліктів та ін. [176, 183, 191, 196, 199, 202, 205, 211].

Існує загальний перелік особистісних характеристик керівника, що сприяє ефективності його роботи. До них належать: домінантність, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, креативність, відповідальність, незалежність, товариськість. Як стверджує С. Королук, «всі вони є унікальним сплавом як природних особливостей людини, так і соціально-історичних умов його життя» [87].

У науковому дослідженні В. Лаврук доведено, що виконання функцій менеджера передбачає наявність у працівників управління освітою адаптаційної мобільності, контактності, домінантності, і обґрунтовано необхідність опанування таких знань, умінь та навичок: вміти раціонально планувати свою управлінську діяльність, мати особисті цінності та чіткі цілі саморозвитку, підтримувати постійне

особисте фахове зростання, розвивати його різними шляхами та засобами, володіти вмінням ефективного розв'язання проблем, а також здібностями до інновацій, вмінням впливати на оточуючих, знаннями сучасних управлінських підходів, здатністю формувати та розвивати методичні об'єднання закладів, вмінням навчати та розвивати педагогічний колектив.

Г. Єльнікова виділяє чотири види компетентностей працівників управління освітою:

- функціональні, які характеризуються професійними знаннями та вмінням їх реалізувати;
- інтелектуальні, які виявляються у здатності аналітично мислити та здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;
- ситуативні, що дає змогу діяти відповідно до ситуації;
- соціальні, які передбачають наявність комунікативних та інтеграційних здібностей [57].

На думку Е. Бекмана, Б. Траффорда, в основі управлінської компетентності закладено професійну придатність, яка розглядається як сукупність психічних та психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [16].

В. Маслов [96] основними компонентами компетентності працівників управління освітою вважає такі:

- наявність знань для успішної діяльності;
- розуміння значень цих знань для практики;
- набір операційних умінь;
- володіння алгоритмами вирішення трудових завдань;
- здатність творчого підходу до професійної діяльності.

На думку Н. Сидорчук [132], компетентність працівників управління освітою охоплює:

- знання, необхідні для виконання професійних функцій;
- практичні вміння, що забезпечують успішність управлінської діяльності;

– професійно значущі якості особистості, до складу яких входить і здатність творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Аналіз спеціальної літератури дає можливість констатувати, що більшості авторів притаманний розрізнений підхід до розгляду проблеми компетентності, зокрема й до компетентності працівників управління освітою: в одному випадку це виявляється в різноманітні структурних елементів управлінської компетентності, представлених у наукових психолого-педагогічних дослідженнях, в іншому – у зведенні феномену, що вивчається, до сукупності знань, умінь, або до якісних характеристик особистості, охоплюючи особливості мислення, стилів комунікації, пізнавальних та творчих здібностей.

У свою чергу професійно-управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності. У вужчому розумінні під професійно-управлінською компетентністю розуміється коло питань, у яких суб'єкт має знання, досвід, що характеризують соціально-професійний статус і управлінську кваліфікацію, і навіть деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) реалізації певної професійної діяльності.

У теорії та практиці педагогічної науки та діяльності майже нерозробленою є проблема визначення інструментарію (методик) щодо визначення рівня професійно-педагогічної компетентності працівників освіти як у здійсненні освітнього (навчального, виховного) процесу з позицій педагога, так і в управлінні цим процесом з позиції керівника (управлінця)). Нерозробленість цієї проблеми викликає значні труднощі у педагогічній та управлінській діяльності.

Для встановлення рівня професійно-педагогічної компетентності необхідно розробляти спеціальні критерії, що відбивають різні сторони професійної діяльності педагогів та керівників, у яких вона проявляється. Набір критеріїв має враховувати специфіку кожної групи спеціалістів. Водночас потрібно забезпечити загальний підхід, певну одномірність та однотипність оціночних наборів, необхідність загальної структури змісту професійної діяльності у сфері освіти.

Професійно-управлінську діяльність можна віднести до типу (виду) особистісно-опосередкованої діяльності, тобто сама особистість педагога (управлінця) виступає у разі як інструмент цієї діяльності. Водночас, на думку деяких дослідників, не можна проводити експертизу компетентності чи діяльності як такої. Оцінюванню може піддаватися лише результат, певний продукт, вироблений суб'єктом у процесі діяльності і який є своєрідним свідченням його компетентності. В якості цього результату є:

1. формалізовані показники цих продуктів (робочі програми, методичні розробки, дидактичні матеріали, публікації);
2. неформалізовані показники цих продуктів (зміни, що відбуваються з об'єктом управлінського впливу – колективом вчителів, батьків, учнів).

С. Загороднім, В. Луговою, Д. Серіковим було запропоновано систему оцінювання управлінської компетентності, у ній виділялися такі складові: професійна підготовленість (освіта); власне управлінська діяльність; продуктивність управлінської діяльності (з погляду змін, які в об'єкті діяльності); результативність управлінської діяльності: а) життєвий результат; б) результат, відсунутий у часі; професійно-управлінська, пошукова або діяльність, що перетворює об'єктивно існуючу освітню реальність.

Ними ж пропонується для оцінювання соціально-професійного статусу керівника виділити такі складники:

- управлінська готовність;
- реалізація функцій управлінської діяльності;
- виявленість компонентів управлінської діяльності;
- стиль управління (управлінської діяльності);
- реалізація цілі управлінської діяльності.

Т. Сорочан [137] було розроблено критерії професійної компетентності вчителів. На їх основі було сформовані критерії оцінки професійної компетентності керівника:

- 1) результативність діяльності (наявність позитивних результатів управління), а також наявність усвідомлених критеріїв оцінки цих результатів, вміння застосовувати їх на практиці;
- 2) вміння бачити та професійно грамотно пояснювати власні досягнення; вміння бачити труднощі у своїй діяльності та намічати шляхи їх усунення; усвідомлення свого індивідуального стилю;
- 3) рівень теоретичних знань і умінь у галузі базової науки та методики їх використання, готовність і здатність співвіднести ними свою практику, удосконалювати саме на їх основі практичну роботу;
- 4) рівень включеності до інноваційних рішень та їх обґрунтованість, а також володіння методами педагогічного дослідження;
- 5) вміння професійно грамотно аналізувати не лише свій досвід, а й досвід інших;
- 6) володіння професійно-мовленнєвою культурою, включеність до інших галузей духовної культури як показник багатства особистості керівника. Дані критерії варіюються в системі творчих завдань стосовно двох рівнів професійної кваліфікації керівників: першої та вищої категорії.

Ці критерії використовуються для оцінки професійної компетентності при атестації керівників, відповідно до них атестованому пропонувалися 6 блоків завдань (з аналізу результатів своєї діяльності):

- із діагностики та розвитку його базових та методичних знань та умінь традиційного характеру;
- за знанням професійної літератури, вміння її використовувати у своїй практиці та при аналізі досвіду колег;
- за знання та розробки інноваційних рішень;  
за методами дослідження;
- із перевірки характеру загальної та професійної культури керівника.

Завдання сприяють розкриттю та розвитку творчого потенціалу працівника шляхом постановки перед ним та вирішення системи професійно значущих завдань різного ступеня складності та інноваційного характеру. У процесі роботи над ними

відбувається актуалізація наявних у керівника професійних знань і умінь та придбання ним нових знань та умінь, які недостатні для вирішення даного творчого завдання. У керівника накопичується новий досвід вирішення управлінських завдань, удосконалюються вже наявні у його арсеналі способи вирішення.

Завдання діагностують та розвивають здатність керівника до творчої діяльності в галузі управління. У ході їх виконання відбувається розвиток здатності працівника до самоаналізу та аналізу діяльності колег, розвивається здатність до адекватної самооцінки. Головний принцип усіх завдань – їхня спрямованість на пряме практичне використання в управлінському процесі. Будучи побудованими у звичному для управлінця ключі практичної методології, вони водночас постійно звертають його до теорії: управлінської, педагогічної, методичної, наукової, філософської. Керівник повинен переходити з мови практики в мову теорії та, навпаки, з мови теорії в мову практичної методології. Це сприяє розвитку його як аналітичних, і прогностичних умінь, якісно змінює розуміння їх своєї практичної діяльності.

Аналіз атестаційних робіт дозволив зробити такі висновки про професійну компетентність керівників освітніх установ. Дані цих справ ми наведемо відповідно до умов професійної компетентності керівника.

- 1) Показуючи результативність управлінської діяльності, деяким керівникам важко у побудові алгоритму аналізу, в обґрунтуванні структури алгоритмів, наведеним оцінкам.
- 2) Деякі керівники виявляють глибокі знання основ управління, але не можуть у позначенні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях.
- 3) При аналізі професійної літератури охоплюють широке коло літературних джерел, але необхідно відзначити невміння керівників оформити список літератури відповідно до вимог ДСТУ, неуважність до новинок у галузі літератури управління. Досвід колег дають в описовому плані без відповідного аналізу діяльності.
- 4) У деяких керівників немає готовності займатися фінансово-господарською діяльністю, застосовувати ринкові важелі планування господарської діяльності,



недостатньо оцінюють значимість облікової політики, особливо у частині надання додаткових платних освітніх послуг.

5) Особливу складність відчують у методології та методиці дослідно-експериментальної роботи, тобто, в обґрунтуванні теми та проблеми експерименту, об'єкта та предмета дослідження, цілей, завдань, гіпотези та ін.

6) Необхідно відзначити різнобічність інтересів та високу культуру значної частини керівників, але водночас до опису музичних, літературних та інших творів підходять схематично, формально, без особистої оцінки «золотої десятки», не обґрунтовують значущість даних джерел у підвищенні загальної та професійної культури.

Здійснення соціально-економічних та політичних реформ у країні кардинальним чином змінило зміст та зміст управлінської діяльності у сфері освіти, призвело до надзвичайного ускладнення завдань, що стоять перед управлінням, сприяло зростанню соціальної значущості цієї діяльності.

Саме працівникам управління освітою доводиться стикатися з вирішенням складних управлінських завдань та нести велику відповідальність за прийняті рішення та кінцеві результати.

Знання, уміння, методи роботи, що сформувалися у більшості керівників у колишніх умовах, стають недостатніми для вирішення нових завдань, що стоять перед школою. Це призводить до необґрунтованого вибору напряму діяльності навчального закладу, надмірного ускладнення організаційної та управлінської структури школи: керівником недостатньо осмислюються провідні ідеї та сучасні тенденції розвитку освіти.

Проблема формування ключових компетенцій нині є актуальною. Приміром, Л. Полещук вважає, що існуючі проблеми в галузі управління функціонування освітньої установи є наслідком відсутності, невиконання чи неякісного та несвоєчасного виконання управлінських функцій [118]. Вивчення питання формування ключових компетенції в умовах підвищення кваліфікації у сучасних дослідженнях розглядається недостатньо. Зважаючи на різноманітні тлумачення поняття «професійна компетентність», ми розглядаємо її як високий рівень

службового професіоналізму, як одну з найважливіших сторін професійної культури керівника навчального закладу.

Професійна компетентність, на наш погляд, це необхідна сукупність управлінських, економічних, політологічних, етичних, соціально-психологічних знань та умінь керівника, що включає його здатність творчо мислити, готовність брати на себе відповідальність та впроваджувати інноваційні технології навчання, уміння передбачати результати своєї діяльності та критично оцінити їх наслідки, грамотне володіння інноваційними управлінськими технологіями за умов ринкових відносин.

Дані аналізу професійної компетентності керівників освітніх установ стали вихідним матеріалом у плануванні нашої роботи.

### **1.3 Стан проблеми професійної підготовленості директора спеціального закладу загальної середньої освіти до управління освітнім процесом у теорії та практиці спеціальної педагогіки**

Аналіз теорії та практики управління школою, результати теоретико-експериментальної роботи, виявили особливості управлінської діяльності директора спеціальної школи, які дозволили позначити сучасні вимоги, що висувають до його діяльності (і, відповідно, визначальні завдання та зміст підвищення його кваліфікації):

- постійне бачення та націленість на вирішення стратегічних завдань, організація розробки концептуальних програм з досягнення цих завдань з урахуванням конкретних умов роботи школи з одночасною концентрацією уваги та зусиль на конкретних справах, конструктивної роботи з методологічного, педагогічного, морального, організаційного забезпечення освітнього процесу;

- націленість формування нового педагогічного мислення членів колективу, розвиток їх творчого потенціалу, прищеплення інтересу до дослідницької діяльності, теоретичного осмислення накопиченого досвіду;

- потреба до вивчення впровадження передових управлінських та педагогічних ідей у практику діяльності навчального закладу;

- прийняття управлінських рішень з урахуванням думок членів шкільного колективу (педагоги, учні, батьки, громадськість), специфічні ситуації в умовах надання школі більшої самостійності та прав;

- використання мотивації членів шкільного колективу до якісної роботи в умовах становлення державно-суспільної системи управління, орієнтації на гуманізацію всіх сторін життя школи;

- широке використання інтелектуального, морального, організаційного потенціалу громадських інститутів у єдиному спільному виховному процесі;

- гнучкість мислення, що виявляється в умінні бачити альтернативні шляхи вирішення складних і суперечливих проблем і в прагненні долати стереотипи, що склалися;

- критичність мислення, рефлексивне осмислення життєвого та професійного досвіду.

Професійна компетентність людей, зайнятих у сфері освіти, є частиною їхньої професійно-педагогічної культури. Розробці форм та методів підвищення професійної компетентності кадрів у галузі освіти присвячено роботи (О. Бєлова, Т. Сорочан, І. Ширшова та ін.).

Визначаючи основні цільові напрями підвищення професійної компетентності керівників спеціальних загальноосвітніх закладів середньої освіти, виділимо найбільш значущі. Навчання керівників спеціальних шкіл:

- методам розробки та реалізації власних програм діяльності з реалізації програми модернізації загальної освіти;

- методам проектування організаційних структур управління розвитку спеціальної школи;

- створення систем контролю якості освіти в школі;

- створення ефективних систем управління кадрами в умовах розвитку освіти;

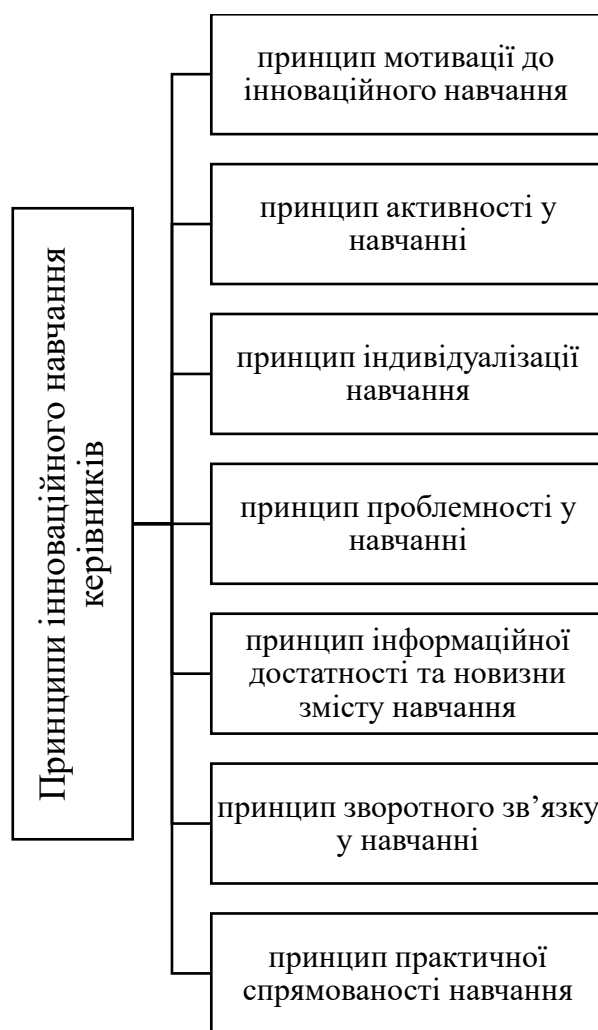
- створення ефективної системи методичної роботи та навчання педагогів у школі;
- використання у своїй діяльності інформаційних систем.

Процес навчання включає кілька етапів:

- визначення потреб в навчанні;
- визначення ресурсів на навчання;
- складання плану та програми навчання;
- реалізація навчальних планів та програм;
- оцінка результатів навчання.

Етапи цього процесу можна розглядати як замкнений цикл. Визначення потреб у навчанні, яке організовується з метою розвитку системи, полягає в тому, щоб виявити, у кого з педагогів чи керівників кваліфікація, а також професійна майстерність є недостатньою для того, щоб успішно вирішувати професійні завдання. Перед розробленням планів та програм навчання аналізуються ресурси, насамперед час та фінансові витрати на навчання. Для того, щоб спланувати навчання, спочатку потрібно визначити його мету.

Постановка мети навчання дозволяє розробити критерії, за якими надалі оцінюватимуться його результати. Навчальні плани та програми розробляються за наявності цих ресурсів та готовності з боку методичної служби та адміністрації установ витратити їх для навчання кадрів. Вони визначають зміст навчання. Потім підбираються найдоцільніші форми та методи. Після розроблення планів і програм слідує сам процес навчання. Далі визначаються нові потреби навчання. Після завершення одного циклу розпочинається новий. Реалізацію принципів навчання керівників закладів освіти зображено на рисунку (рис.1.2.).



*Рис.1.2. Принципи навчання керівників спеціальних закладів освіти*

Принципи побудови процесу навчання:

- принцип мотивації до інноваційного навчання;
- принцип активності у навчанні, тобто побудувати освітній процесу так, щоб усі були включені до нього як суб'єкти навчальної діяльності;
- принцип індивідуалізації навчання, тобто орієнтації на індивідуальні потреби учнів;
- принцип проблемності навчання;
- принцип інформаційної достатності та новизни змісту навчання;
- принцип зворотного зв'язку за рахунок поєднання зовнішнього контролю та оцінки з самоконтролем та самооцінкою;
- принцип практичної спрямованості навчання.

Як доведено у наукових дослідженнях, ефективне управління передбачає здатність керівника раціонально використовувати всі види ресурсів, що перебувають у його розпорядженні. У цьому людські ресурси грають ключову роль [129, 131, 161].

У процесі навчання керівнику необхідно краще розібратися зі структурою тих завдань, які він має вирішувати щодо управління діяльністю педагогічних працівників закладу. Це важливо для того, щоб слухачі мали більш чітке уявлення про можливості та засоби досягнення намічених цілей у процесі керівництва. Саме люди мають впливати на те, як використовується потенціал організації (фінанси, обладнання, матеріали та ін.).

Визначення, яке іноді використовують для характеристики роботи, яку виконує керівник, свідчить, що керівник – це людина, яка виконує роботу за допомогою персоналу (педагогічних працівників). Тому ефективне керівництво насамперед ґрунтується на тому, що керівник крім професійних знань у тій сфері діяльності, в якій йому доводиться працювати, повинен уміти працювати з людьми. Для цього необхідний великий набір знань і умінь, серед яких найважливіше місце займає здатність ефективно спілкуватися, делегувати, мотивувати, забезпечувати успішну командну роботу, в тому числі і в процесі вирішення проблем і при підготовці управлінських рішень. [58, 143]. Але саме в цій сфері – сфері управління людьми – керівникам спеціальних загальноосвітніх установ сьогодні катастрофічно не вистачає спеціальної підготовки.

Якщо розвинені країни мають багаторічний досвід підготовки управлінських кадрів, то наша країна, незважаючи на окремі успіхи в цій галузі, що вже є, тільки закладає основу системи навчання керівників. Ті програми, що використовуються в Україні сьогодні, значною мірою спираються на досвід Європейських країн. Серйозною проблемою тут є необхідність, з одного боку, адаптації програм, які є у західних школах, з другого, – розроблення своїх власних навчальних курсів для освітян всіх рівнів керування. Головна умова, якій мають відповідати сучасні навчальні програми для керівників, їх зміст та використовувані методи навчання

слід пов'язати з вимогами до роботи керівника. Насамперед, ці вимоги передбачають глибоке знання своєї професійної галузі, вміння працювати з інформацією, здатність працювати з людьми та вміння ефективно організувати власну роботу.

Цілі навчання керівників.

Для навчання керівника СЗЗСО важливо розкрити максимально широкий набір можливостей, дати їм, можливо, навіть надмірні знання. Лише практика покаже, використання яких знань буде більш затребуваним у цих умовах і зробить їх роботу результативнішою. При цьому ми усвідомлюємо, що далеко не всі знання та навички, отримані під час навчання, можуть бути практично використані в роботі керівника.

Розглядаючи ті цілі, які можуть бути поставлені та досягнуті під час навчання керівників, необхідно виходити з того, що підвищення рівня управлінської підготовки керівних кадрів спеціальної освіти – це найважливіша форма інвестицій, покликаних підвищити ефективність управління школою та забезпечити успішну реалізацію виробленої організаційної стратегії. Навчання керівників та зміст навчальних програм мають більш високу цінність з погляду практики тоді, коли вони спрямовані насамперед на вирішення наступних завдань:

- дати керівникам знання, необхідні для успішного вирішення управлінських завдань. Головне – це вміння справлятися з тими завданнями, які слухачі повинні вирішувати, організувавши роботу педагогів для досягнення цілей, поставлених керівником;
- допомогти керівникам краще зрозуміти та систематизувати вже наявний у них досвід управлінської діяльності;
- навчання навичкам та вмінням, необхідним для ефективного керівництва;
- дати можливість провезти якісний аналіз своєї діяльності, а якщо потрібно, то й творчо переосмислити свою повсякденну роботу та стимулювати потребу у вдосконаленні власної роботи;
- сприяти розвитку у керівників установок і вироблення пріоритетів, необхідних для успішного вирішення завдань у складних умовах.

Отже, підсумовуючи питання навчання керівників спеціальних закладів освіти, можна сказати, що фахове навчання – це таке навчання, після завершення якого у слухачів виникає потреба якнайшвидше використати (або спробувати використати) у своїй роботі нові підходи, отримані знання та навички, а також слухачі розуміють про необхідність наступного етапу навчання.

### **Особливості навчання керівників**

Розглядаючи проблему навчання керівників спеціальних закладів освіти, необхідно враховувати насамперед, що йдеться про навчання дорослих, тобто людей, які вже здобули освіту (як правило, педагогічну) та сформувалися як особистості. Готовність керівників використовувати результати навчання у своїй роботі значною мірою залежить від того, якою мірою в навчанні керівників вдається забезпечити його практичну спрямованість та стимулювати опанування керівниками знань та принципів ефективного управління, засвоєних на заняттях, коли знання, отримані під час навчання, стають їх власними переконаннями.

Необхідність забезпечити практичну спрямованість навчання спрямовує ефективніше пов'язувати теоретичний навчальний матеріал, що пропонується керівникам, з їхньою практикою управлінської діяльності та їх особистим досвідом. В іншому випадку виникає ситуація, коли тематика навчання слухачам може здаватися і цікавою, і потрібною, однак не зрозумілою у практичному використанні.

Для підвищення готовності керівників практично використовувати отримані в навчальному курсі знання, підходи до управління та методи впливу на підвищення фахових знань педагогічного колективу, сьогодні все більш широко використовуються методи активного навчання (ділові ігри, розбір конкретних ситуацій, групові обговорення та ін.). Такий підхід до навчання не тільки полегшує співвіднесення нових знань з наявним досвідом управління закладом, а й підвищує рівень мотивації їх до навчання, оскільки навчання стає в цьому випадку, для керівників більш зрозумілим та практично-орієнтованим.

### **Принципи ефективного навчання керівників**



Дуже важливо, щоб після навчання слухачі отримали знання. Наскільки навчання вплине на їхнє сприйняття своєї роботи і використовувані ними підходи до вирішення управлінських завдань.

Серед основних принципів, що дозволяють досягти високої ефективності під час навчання керівників, слід виділити такі:

- активність слухачів: широке використання групових методів роботи та ігрових процедур. Настрій слухачів на те, щоб зробити свій внесок у групові обговорення, на активну участь у ігрових процедурах. Мінімізація використання під час навчання лекційної подачі матеріалу та максимально широке використання методів активного навчання (аналіз практичних ситуацій, ділові ігри, тренінгові вправи), потребують високої особистої включеності учнів у навчальний процес.

- Орієнтація на зіставлення отриманої під час заняття інформації з досвідом слухачів, що вже є, тісний зв'язок змісту заняття з щоденною управлінською практикою, що передбачає максимальну опору в процесі навчання на знання та досвід, які мають керівники. Із цією метою використовують групові обговорення та завдання, які керівники під час навчання проробляють у малих групах.

- Практична спрямованість. Зміст навчальних програм і методи навчання, що використовуються, повинні бути спрямовані на практичне використання слухачами отриманих знань і навичок.

- Командна робота. Основне завдання керівника полягає в організації роботи інших людей, тому оволодіння навичками командної роботи має особливе значення для керівників та осіб, які перебувають у резерві на керівні посади. Керівники повинні відчувати, що являє собою робота в команді. Навчання керівників має сприяти розвитку навичок командної роботи та підвищення схильності до роботи у складі команди.

- Проєктування нових підходів до вирішення управлінських проблем. Командна робота з вирішення тих чи інших управлінських проблем є формою моделювання в умовах аудиторії ситуацій, що зустрічаються у роботі кожного керівника. Проектна робота, що виконується учнями у складі проектної групи з 4-6 осіб, є формою

закріплення отриманих знань та навичок командної роботи. Група отримує певну проблему, виявлену на підставі проведеного аналізу, яку слухачі мають опрацювати та дати пропозиції щодо її вирішення. Проектна робота розглядається нами як форма практичного закріплення знань, здобутих під час навчання.

Слід пояснити, що ми маємо на увазі, говорячи про проектну роботу. Це співпраця членів навчальної групи над конкретною проблемою.

Кінцева мета при цьому полягає в тому, щоб за обмежений час (зазвичай це кілька годин) провести аналіз наявної в розпорядженні інформації, виробити пропозиції та підготувати доповідь щодо розробленого групою підходу до вирішення конкретної управлінської проблеми. Проектна робота при навчанні керівників має особливо важливе значення, оскільки:

- проектна робота вирішує одне з найважливіших завдань навчання – тісного зв'язку набутих знань і навичок з управлінською практикою.
- Проектна форма роботи дає чудову можливість оцінити ефективність проведеного навчання. По суті, це найпростіший і, мабуть, «показовий» метод оцінки того, чого навчилися за період навчання слухачі. Проектна робота не тільки готує слухачів до застосування отриманих знань та навичок на практиці, а й підвищує рівень їхньої мотивації до того, щоб використовувати у своїй роботі знання та підходи, засвоєні за час навчання. Під час підготовки та захисту проектних робіт закріплюються такі навички, важливі для роботи керівника:
  - навички командної роботи (у тому числі, вміння слухати та переконувати, настрої на конструктивну критику, на співпрацю при аналізі проблем та виробленні рішень та ін.);
  - навички аналізу проблем та підготовки рішень;
  - вміння ефективно доповісти результати виконаної роботи.
- Вирішення актуальних проблем. Хоча підготовка та захист проекту і є навчальним завданням, проте це завдання слухачі вирішують не формально, а цілком серйозно. Як теми проектних робіт слухачам пропонуються найбільш гострі та актуальні проблеми освіти та виховання дітей з особливими потребами, і однією з вимог під

час підготовки проекту є максимальна конкретність, відсутність спільних слів, націленість на реальні дії та конкретні пропозиції.

### **Умови успішного навчання керівників**

Організації, які проводять навчання своїх керівників, часто прагнуть мінімізувати свої витрати. Це призводить до того, що коли навчання проходить на території організації-замовника, воно часто проходить у приміщеннях, погано пристосованих для занять, керівників часто відволікають на вирішення термінових, невідкладних виробничих питань, що провокується тим, що навчання проходить у безпосередній близькості від їхнього робочого місця. Якщо організація проводить навчання своїх керівників не формально і бажає отримати від нього реальні результати, слід вжити певних заходів, покликаних підвищити ефективність навчання. Це передбачає насамперед такі заходи:

1. Виключення перепусток і відволікань. На практиці відволікання можна практично повністю виключити через:

- проведення навчання з виїздом;
- підвищення відповідальності слухачів за участь у запропонованій навчальній програмі. Склад навчальної групи визначається наказом першого керівника, провадиться контроль відвідуваності та визначаються санкції за пропуски занять та відволікання від навчання;
- участь у навчанні першого керівника чи представників вищого керівництва. Це сприяє мінімізації відволікань на питання, які не пов'язані з навчанням.

2. Підвищення значущості навчання у власних очах слухачів. Це завдання допомагають вирішити такі кроки:

- вступне слово першого керівника чи представників вищого керівництва перед початком навчальної програми;
- присутність першого керівника чи представників вищого управління завершальних етапах навчальної програми;
  - урочисте завершення навчання з врученням дипломів із вітаннями з боку вищого керівництва.

3. Затребуваність знань та навичок, здобутих керівниками під час навчання.

Вирішенню цього завдання можуть допомогти такі кроки:

- участь у навчанні є неодмінною умовою розгляду кандидатури керівника при призначеннях на вищі посади;
- оцінка при проведенні атестації рівня професійних знань керівників, у тому числі й того, коли вони востаннє проходили навчання, підвищення кваліфікації;
- підвищення ступеня складності та відповідальності завдань, що доручаються керівникам, що вимагає від них більш активного використання знань та навичок, пов'язаних під час навчання.

Компетентнісний підхід є одним із можливих шляхів вирішення і розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури в змісті освіти; перспективним щодо оновлення та розроблення змісту освіти, оскільки може надати йому діяльній і практико орієнтованій спрямованості. Водночас доцільно застерігатись від його абсолютизації. У першу чергу застереження пов'язані з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно досягнути лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст загалом [46].

Посеред моделей, які знайшли найбільше застосування у практиці європейського освітнього процесу, доцільно назвати моделі, яким притаманні ознаки загальних рекомендацій і конкретних компетентностей – моделі компетентностей М1-М4 (табл. 1.3).

Реалізація кожної з моделей компетентностей обумовлена різними методами організації і надання освітніх послуг СЗЗО, підходами до управління та планування освітнього процесу, оцінювання можливостей працевлаштування молодих фахівців на ринку праці, визнання результатів (досягнень) молодих фахівців. Ці моделі стали основою для розроблення компетентностей керівників [134].

Формуванням загальних (ключових), або спеціальних управлінських компетентностей бере початок від моделей компетентностей М1-М4, тобто серед основних ознак компетентностей у моделях М1-М4 є частина ознак, які лягли в

основу формування загальних чи спеціальних управлінських компетентностей. Наприклад, модель М2 пропонує обмежений набір компетентностей, до яких входять низка спеціальних управлінських компетентностей, зокрема, вміння формулювати цілі, вибирати засоби та способи дії, почуття відповідальності за результати тощо. З плином часу перелік управлінських компетентностей видозмінюється, доповнюється і поступово розширюється.

Таблиця 1.3

### Основні моделі компетентностей

Вид моделі	Характеристика та основні ознаки	Зв'язок з управлінськими компетентностями
Модель М1	<p>Модель параметрів особистості керівника.</p> <p>Основою є:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток духовних, моральних, особистісних якостей особистості;</li> <li>• освітній процес, спрямований на відбір та мотивування осіб, які володіють цими якостями, та переорієнтацією всіх, хто не володіє ними.</li> </ul>	Модель пов'язана з формуванням загальних управлінських компетентностей
Модель М2	<p>Модель вирішення завдань. Ключові риси:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• модель ґрунтується на освоєнні керівником стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій;</li> <li>• освітній процес спрямований на аналіз завдань і процесів, оцінку проблемних ситуацій;</li> </ul>	Модель пов'язана з формуванням спеціальних управлінських компетентностей

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• освітня програма і методи оцінки дають змогу чітко освоювати набір умінь, практикуватися в їхньому використанні, вирішувати конкретні завдання;</li> <li>• дає можливість скоротити час навчання через виконання завдань, пов'язаних із робочим місцем, однак пропонує ринку праці обмежений набір компетентностей (вузькопрофесійна підготовка)</li> </ul>	
Модель МЗ	<p>Модель компетентності для продуктивної діяльності, підкреслює важливість досягнення результатів. Ключові риси:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• поширеним підходом до компетентностей в спеціальностях, де діяльність вимірюється за результатами (управління проектами тощо).</li> <li>• освітня програма ґрунтується на оцінці мотивації, традиційних стратегіях, ефективності досягнення цілей;</li> <li>• основою моделі є самостійність молодого фахівця;</li> <li>• надає можливості для більш швидкого досягнення цілей;</li> <li>• можливість отримання великих, але вузьких знань у професійній сфері і володіння деякими дуже добре розвиненими компетентностями.</li> </ul>	Модель пов'язана з формуванням спеціальних управлінських компетентностей
Модель	Модель управління діяльністю. Ключові риси:	Модель, пов'язана з формуванням

М4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• освітні програми, навчальні плани ґрунтуються на аналізі порядку взаємоузгоджених, важливих вимог і очікувань, які здобувачі повинні виправдати під час виконання обов'язків;</li> <li>• очікування зумовлені вимогами, що пропонують роботодавці, характером діяльності, моделями взаємодії, законодавчою основою, що має відношення до діяльності;</li> <li>• увага акцентується на широті охоплення і глибині змісту навчальних програм і планів.</li> </ul>	загальних (ключових) управлінських компетентностей
----	--	--

Створення основних вимог щодо якості освітнього продукту у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників України обумовлено міжнародними стандартами та нормами якості освіти. Це пов'язано передусім із явищами збалансування систем освіти, які впроваджуються у різних державах. Також рівень і якість підвищення кваліфікації недостатньо повно відображає результати вимог роботодавців (основних споживачів наслідків надання освітніх послуг), котрі на практиці відчують застосування управлінських компетентностей під час розв'язання операційних завдань. В Україні у процесі формування моделі компетентностей, вироблено функціональний підхід щодо управління освітньою діяльністю та навчальним процесом, де головним елементом постає формування та втілення самостійних функцій СЗЗО, усіма учасниками навчального процесу.

У процесі формування управлінської компетентності змістовно беруться до уваги освітні стандарти, враховуються особливості освітніх програм, які втілюються у СЗЗО, навчальних планів та специфіку предметів з управлінського напрямку.

Сутнісне наповнення управлінських компетентностей окреслено державними стандартами, навчальними планами.

Стратегічні цілі формування висококваліфікованого фахівця управлінського профілю для СЗЗО виділимо та ідентифікуємо таким чином: проведення професійної обробки інформації; аналіз результатів економічної діяльності на усіх рівнях і оцінювання ефективності їх реалізації; виявлення і оцінювання різноспрямованих інтересів учасників освітнього процесу, що забезпечується через оволодіння сучасними аналітичними методиками і технологіями їх реалізації; якнайширше використання системного аналізу, що виражається в структуруванні аналізованих процесів і відповідному їх узгодженні, в результаті чого досягається синергетичний ефект [54; 58].

Під час управління процесом надання освітніх послуг в СЗЗО, враховуючи концептуальні основи компетентнісного підходу, визначається, яким чином повинно відбуватись оцінювання рівня компетентностей фахівців. Важливим питанням постає налагодження ефективного механізму одержання системи управлінських компетентностей. Така інформація необхідна для якісного планування освітнього процесу відповідно до вимог ринку праці та учасників освітнього процесу, здійснення контролю за формуванням управлінських компетентностей керівників, коригування завдань реалізації освітнього процесу у СЗЗО тощо.

Виведення освіти на якісно новий рівень у Україні неможливе без керівників, які володіють сучасними знаннями та навичками успішного вирішення управлінських завдань. Якщо ми дійсно думаємо про підвищення конкурентоспроможності нашої освіти, то навчання та підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх установ має увійти до найважливіших пріоритетів практично.

Оцінка ефективності роботи загальноосвітньої установи як організація – пов'язана з дією багатьох факторів і тому вирішення цієї проблеми вимагає комплексного підходу. Але ми розглядаємо ефективність організації у аспекті



формування професійної компетентності керівника загальноосвітньої установи. На рисунку (рис. 1.3) наочно показано зв'язок ефективної діяльності загальноосвітньої установи з дією окремих психологічних факторів.

Ефективність діяльності будь-якої організації можна оцінити за такими показниками: 1) продуктивність праці керованого колективу; 2) успішність вирішення професійних завдань; 3) психологічний клімат у колективі; 4) плинність кадрів.



Рис. 1.3. Зв'язок ефективної діяльності загальноосвітньої установи з дією окремих психологічних факторів.

Ефективність роботи керівника залежить від нього самого, і його підлеглих. Нами наводяться фактори, що знижують ефективність роботи керівника і залежать від нього:

- не планує роботу (ні свою, ні свого підрозділу);
- виконує спочатку приємну та знайому роботу;
- не довіряє своїм підлеглим і виконує їхню роботу сам;
- не вміє використовувати на користь роботи своїх підлеглих;
- спрямовує роботу персоналу безпосередньо, замість того щоб керувати шляхом постановки цілей і завдань, спираючись на самоврядування;

- приймає надто багато рішень за своїх підлеглих, вважаючи, що таким шляхом тримає всі нитки управління у своїх руках, а насправді ж гальмує розвиток своїх підлеглих у питаннях прийняття рішень та перевантажує себе роботою;
- не знає своїх підлеглих і не цікавиться їх роботою, їх особистими планами на майбутнє;
- не хоче чи не вміє розмовляти відверто зі своїми підлеглими;
- не вірить у здібності своїх підлеглих;
- не визначає порядок терміновості та важливості своїх робіт та не складає плану раціонального використання свого робочого часу.

Фактори, що знижують ефективність роботи керівника, залежать від підлеглого, який:

- а) не готує, як слід питання, з якими має намір звернутися до свого начальника і забирає робочий час у обох;
- б) боїться сам приймати рішення та постійно звертається до керівника;
- в) не планує використання свого робочого часу та виконання доручених йому завдань і цим заважає плановій роботі керівника;
- г) не знає точно свого завдання, своїх повноважень та призначення своєї роботи;
- д) не вміє апелювати своєму керівнику та береться за виконання завдань, що не належать до нього, або робіт, з якими він свідомо не впорається;
- е) не вміє розмовляти зі своїм керівником;
- ж) не звик сам розумітися на отриманих завданнях, а любить отримувати завжди готові інструкції від інших; сам не знає, чого прагне в житті.

Отже, ефективність роботи будь-якої організації, зокрема і загальноосвітньої школи, залежить від стилю управління колективом. У стилі управління виявляються особисті якості керівника.

Отже, підвищуючи ефективність роботи установи, необхідно звернутися до особи керівника. Розвиваючи та вдосконалюючи особистісні якості керівників, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи навчального закладу.

Розглядаючи форми і методи, використовувані підвищення професійної компетенції, можна їх умовно розділити на дві групи: використовувані на робочому місці і поза робочим місцем. Розглянемо форми та методи навчання на робочому місці (таб. 1.4).

*Таблиця 1.4.*

**Форми та методи навчання на робочому місці**

<b>Методи, що використовуються</b>	<b>Методи, що використовуються</b>
1. Делегування – передача підлеглому кола завдань із повноваженнями самостійного прийняття рішень. Навчання підлеглих під час виконання делегованої роботи.	1. Робота з інструкцією, пам'яткою, спеціально розробленою методикою до освоєння діяльності.
2. Ротація – переведення працівника на нове місце або посада є метою отримання ним додаткової професійної кваліфікації.	2. Навчання на власній діяльності – навчання у процесі підготовки разом із консультантом, модератором, методистом чи наставником та у процесі його аналізу.
3. Навчання в групі – навчання в процесі виконання завдань, поставлених перед групою співробітників з допомогою спілкування, виконання групових доручень.	3. Самоаналіз та самооцінка – навчання у процесі самостійного аналізу та оцінки своєї діяльності за розробленими фахівцями критеріям.
4. Педагогічні майстерні - навчання у процесі спільної розробки зразків професійної діяльності (планів, програм тощо).	4. Участь у семінарах, виставках, симпозіумах
5. Навчання у групі новачків із так званою проміжною організаційною культурою.	5. Розгляд практичних ситуацій (кейсів)

6. Участь у управлінні справами організації, робота у складі методичного об'єднання, педради та ін. органів управління школою.	6. Участь у навчальних програмах
--	----------------------------------

Як очевидно з цього списку, всі перелічені способи активні. Методи навчання поза робочим місцем використовуються в рамках спеціально організованого процесу. Ця група найбільш різноманітна.

### **I. Інформаційно-пояснювальні методи навчання.**

1. Лекції – навчання за допомогою вербальних (словесних) засобів передачі професійних знань.
2. Семінари – навчання в процесі переробки, систематизації та сприйняття інформації, отриманої в лекції або самостійно.
3. Педагогічні читання – навчання в ході ознайомлення з інформацією про досвід найкращих працівників школи.
4. Конференції – навчання під час прослуховування науково-практичних доповідей з актуальної теми та участі у підсумковій дискусії.

### **II. Активні способи навчання.**

За наявності або відсутності в методиках навчання моделі, що імітує реальний процес діяльності учня, всі активні методи діляться на дві великі групи: неімітаційні та імітаційні. У кожній групі можна виділити ігрові та неігрові.

#### **1. Неімітаційні методи навчання.**

Неігрові неімітаційні методи навчання:

1. Навчання в процесі контролю керівника або фахівця – навчання в процесі спільного аналізу та вироблення коригуючого рішення спостерігається керівником діяльності.
2. Експертиза та контроль рівного рівним – навчання в процесі експертизи та оцінки роботи іншого співробітника, рівного за статусом.

3. Групові та індивідуальні консультації – отримання інформації щодо конкретного опитування у фахівця.
4. Колективні обговорення прочитаних книг – навчання в процесі читання, аналізу літератури та участі в її обговоренні.
5. Круглі та дискусійні столи з проблем – навчання в ході дискусій, що організовуються: самостійних виступів і вислуховування різних альтернативних точок зору.
6. Відкриті заходи – навчання у процесі перегляду та аналізу відвіданого відкритого заходу.

### **Ігрові неімітаційні методи навчання**

1. Рефлексивно-рольові ігри – навчання в ході рольової гри за допомогою переоцінки (рефлексії) чужого або власного досвіду діяльності за спільно розробленими критеріями його ефективності. Навчання узагальненим способом практичної діяльності та розвитку системного мислення учнів.
2. Проблемно-ділові ігри – навчання в ході розв’язання актуальної проблеми роботи закладів освіти у процесі спеціально організованої ігрової діяльності.
3. Організаційно-діяльні ігри – навчання методологічним засобам вирішення завдань, рефлексії та розвитку узагальненого мислення учнів.
4. Педагогічні ринги – захист свого власного альтернативного погляду на вирішення педагогічної проблеми; навчання у ході захисту власної точки зору.
5. Аукціони педагогічних ідей – представлення найефективніших педагогічних технологій колективу. Їхня експертиза та пропозиція для освоєння. Навчання у процесі розробки, представлення ефективних технологій, а також їх експертної оцінки.

### **2. Імітаційні методи навчання.**

#### **Неігрові імітаційні методи навчання.**

1. Копіювання, стажування – працівник прикріплюється до компетентнішого фахівця і вчиться працювати, копіюючи дії цієї людини.

2. Майстер-класи та авторські майстерні – навчання під керівництвом досвідченого педагога, який веде майстерні.

3. Перегляд відеофільмів знятих заходів – навчання в процесі розпізнавання та аналізу побаченого.

### **Ігрові імітаційні методи навчання**

1. Ділові та рольові ігри – навчання за допомогою моделювання рольової поведінки: постановка того, хто навчається на чийсь місце з метою придбання в ході відтворення його ролі досвіду необхідної поведінки або діяльності.

2. Тренінги розвитку, чутливості, вмілої діяльності – навчання в групі в процесі спеціально організованих вправ, що закріплюють вміння, що виробляються, наприклад, зі спілкування, ведення дискусій.

3. Уроки-панорами – навчання як учасника уроку, який веде колега, а також як участь у його подальшому обговоренні.

4. Моделювання – відтворення виробничих ситуацій за допомогою розробки їх моделей, що відтворюють реальні умови роботи.

5. Аналіз ситуацій – моделювання та аналіз типових педагогічних ситуацій та способів їх вирішення.

6. Кейс-метод – метод вирішення найбільш типових завдань, з якими працівник стикається на практиці на основі спеціально розробленої папки документів, що характеризують проблемну ситуацію.

7. Коуч-тренінг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей та навичок, освоєння передових стратегій отримання результату.

Різноманітність методів дозволяє нам відібрати з них ті, які більшою мірою відповідатимуть, по-перше, цілям та завданням навчання, умовам, у яких воно проходить, складу слухачів та рівню підготовки.

Відповідно до нових стандартів освіти та з метою її модернізації у напрямку ефективної та якісної підготовки фахівців, які будуть конкурентноспроможними на ринку праці, компетентнісний підхід та компетентнісно орієнтоване навчання підсилює і доповнює практичну орієнтованість освіти, наголошуючи на важливості отримання необхідних знань, навичок та досвіду, що керівники мають набувати ще у процесі навчання. Важливим чинником для впровадження компетентнісного підходу є не лише орієнтування на процес теоретичного засвоєння знань фахівця, а й здатності практично ці знання застосовувати. Отож, компетентнісний підхід спрямований на те, щоб сформувати у керівників управлінські компетентностей, які будуть йому необхідні у подальшому професійному житті, а сам підхід допомагає і доповнює процес набуття і засвоєння знань.

### **Висновки до першого розділу**

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної компетентності керівників у ЗЗСО України дало можливість одержати такі висновки теоретичного спрямування:

1. У розділі дисертації розкрито нормативно-правові засади діяльності керівника (директора) СЗЗСО, розглянуто категорії «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «управлінські компетентності», виокремлено ключові ознаки змістовного наповнення цих дефініцій. Встановлено, що управлінські компетентності є одні з важливих і необхідних для сучасних керівників для їхньої професійної діяльності, що сприяє забезпеченню роботи в системі «керівник–педагоги–учні–батьки», виконанню управлінських функцій, стратегії управління та розвитку навчального закладу на основі компетентнісного підходу навчання.

Розкриваючи суть термінів «компетенція», «компетентність» та «управлінські компетентності», у розділі обґрунтовано, що управлінські компетентності – це комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань,

необхідних для ефективного управління організацією і включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу; компетентність доцільно розглядати як систему знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримати та вміло використовувати ресурси, здатна на досягнення якісних результатів у своїй професійній діяльності; компетентність – це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та сприяють особистісному зростанню.

2. У науковій роботі виділено основні ознаки і характеристики моделей компетентностей. Встановлено, що підвищення компетентності керівників має свої особливості, а саме: підвищення компетентності є однією з форм професійної освіти дорослих; навчання служить способом власного самоудосконалення, саме тому має більш оціночний і вибірковий характер; керівник має великі можливості та спирається на власний досвід, на свою здатність генерувати нові ідеї. Із метою професійного саморозвитку як суб'єкт він:

- здійснює самостійний пошук нових ідей та знань для вирішення своїх професійних проблем;
- генерує власні нові ідеї;
- уточнює та відточує їх при спілкуванні з колегами;
- пристосовує нові знання на вирішення своїх завдань, вбудовує в індивідуальний стиль діяльності;
- оцінює корисність та ефектність нових знань у порівнянні з попередніми.

3. Визначено недоліки в освітньому процесі, які позначаються на ефективності професійної діяльності керівника: відсутність цілісного методичного забезпечення системи підготовки, яка передбачала б узгодженість та наступність змісту навчання; відсутність стандарту та програми підготовки керівника СЗЗСО, а відтак, недостатнє врахування специфіки корекційно-розвивального компоненту освітньої програми; невизначеність організаційно-педагогічних умов формування професійних знань керівника на основі злагодженої взаємодії в системі «керівник–педагоги–учні–



батьки» та фахової підтримки у процесі реалізації освітнього та корекційно-розвивального процесу у закладі.

4. Представлені ґрунтовні теоретичні підходи до формування професійної компетентності дають змогу виробити цілісні уявлення про організаційно-методичне забезпечення підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти як про процес і результат спеціально організованого навчання, забезпеченням якого є застосування спеціальної методики, що передбачає зміст, форми, методи, навчально-методичне забезпечення процесу підготовки керівних кадрів, здатних до успішної управлінської та освітньої діяльності в сучасних умовах викликів у суспільстві.

5. Важливим чинником для впровадження компетентнісного підходу є не лише орієнтування на процес теоретичного засвоєння знань фахівця, а й здатності практично ці знання застосовувати. Отож, компетентнісний підхід спрямований на те, щоб сформувати у керівників управлінські компетентності, які будуть йому необхідні у подальшому професійному житті, а сам підхід допомагає і доповнює процес набуття і засвоєння знань.

Таким чином, головним чинником якісного управління спеціальним закладом загальної середньої освіти є наявність у керівника професійної управлінської компетентності. Дана проблема є актуальною і вимагає подальшого вивчення та практичної реалізації в системі спеціальних закладів загальної середньої освіти.

## РОЗДІЛ 2.

### СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Методологічні засади підготовки директора спеціального загальноосвітнього навчального закладу до управління якістю освіти**

Аналіз теорії та практики управління школою, результати теоретико-експериментальної роботи, виявлені про особливості управлінської діяльності директора школи, дозволили позначити сучасні вимоги, що пред'являються до його діяльності (і, відповідно, визначальні завдання та зміст підвищення його кваліфікації):

- постійне бачення та націленість на вирішення стратегічних завдань, організація розробки концептуальних програм з досягнення цих завдань з урахуванням конкретних умов роботи школи з одночасною концентрацією уваги та зусиль на конкретних справах, конструктивної роботи з методологічного, педагогічного, морального, організаційного забезпечення освітнього процесу;

- націленість формування нового педагогічного мислення членів колективу, розвиток їх творчого потенціалу, прищеплення інтересу до дослідницької діяльності, теоретичного осмислення накопиченого досвіду;

- потреба до запитання передових управлінських та педагогічних ідей та знахідок;

- прийняття управлінських рішень з урахуванням думок членів шкільного колективу (педагоги, учні, батьки, громадськість), специфіки ситуації в умовах надання школі більшої самостійності та прав;

- вмiле використання мотивації членів шкільного колективу до виконання якісної роботи в умовах становлення державно-суспільної системи управління, орієнтації на гуманізацію всіх сторін життя школи;

- широке використання інтелектуального, морального, організаційного потенціалу громадських інститутів у єдиному спільному виховному процесі;

- гнучкість мислення, що виражається в умінні бачити альтернативні шляхи вирішення складних і суперечливих проблем і в прагненні долати стереотипи, що склалися;

- критичність мислення, рефлексивне осмислення життєвого та професійного досвіду.

Професійна компетентність особистості, керівників у сфері освіти, є частиною їхньої професійно-педагогічної культури. Форми та методи підвищення професійної компетентності кадрів у галузі освіти знаходять своє відображення в працях О. Бондарчук, Т. Дегтяренко, Т. Борова, Н. Любченко, В. Олійник.

Визначаючи основні цільові напрями підвищення професійної компетентності керівників загальноосвітніх установ, виділимо найбільш значущі. Навчання керівників шкіл:

- методам розробки та реалізації власних програм діяльності з реалізації програми модернізації загальної освіти;

- методам проектування організаційних структур управління і розвитку школи;

- створення систем контролю якості освіти в школі;

- створення ефективних систем управління кадрами в умовах розвитку освіти;

- створення ефективної системи методичної роботи та навчання вчителя у школі;

- використання у своїй діяльності інформаційних систем.

Процес навчання включає кілька етапів:

- визначення потреб в навчанні;

- визначення ресурсів на навчання;

- складання плану та програми навчання;

- реалізація навчальних планів та програм;

- оцінка результатів навчання.

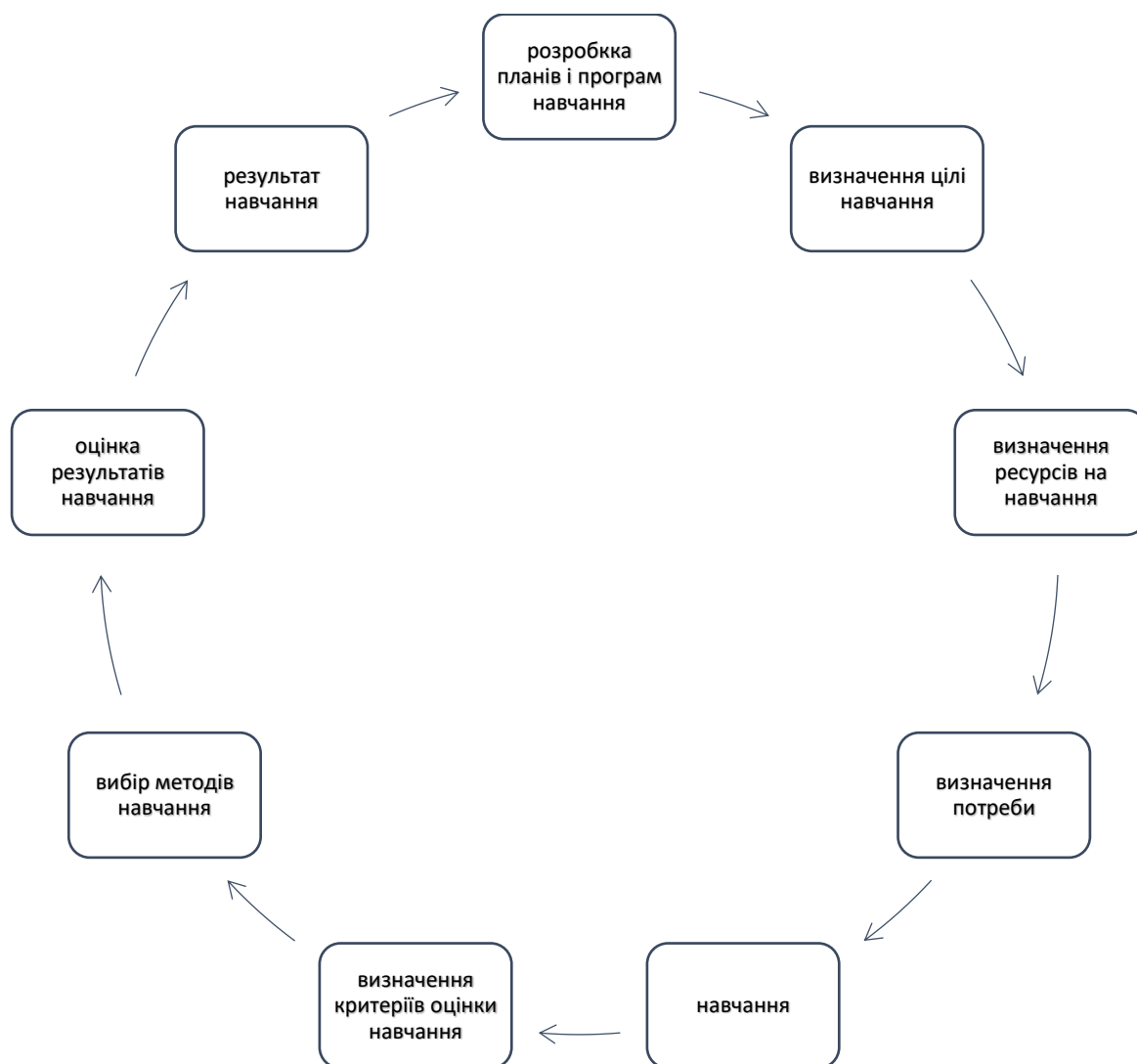
Етапи цього процесу можна розглядати циклічно. Визначення потреб у навчанні, яке організовується з метою розвитку системи, полягає в тому, щоб

виявити, у кого з педагогів чи керівників кваліфікація, а також професійна майстерність є недостатньою для того, щоб успішно вирішувати професійні завдання. Перед розробкою планів та програм навчання аналізуються ресурси, насамперед час та фінансові витрати на навчання. Для того, щоб спланувати навчання, спочатку потрібно визначити його мету.

Постановка мети навчання дозволяє розробити критерії, за якими надалі оцінюватимуться його результати. Навчальні плани та програми розробляються за наявності цих ресурсів та готовності з боку методичної служби та адміністрації установи витрачати їх для навчання кадрів. Вони визначають зміст навчання. Потім підбираються найбільш доцільні форми та методи. Після розробки планів і програм слідує сам процес навчання. Далі визначаються нові потреби навчання. Після завершення одного циклу розпочинається новий. Схему цього процесу ми показуємо на рис. 2.1

Принципи побудови процесу навчання:

- принцип мотивації до інноваційного навчання;
- принцип активності у навчанні, тобто побудувати освітній процесу так, щоб усі були включені до нього як суб'єкти навчальної діяльності;
- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип проблемності навчання;
- принцип інформаційної достатності та новизни змісту навчання;
- принцип зворотного зв'язку за рахунок поєднання зовнішнього контролю та оцінки з самоконтролем та самооцінкою;
- принцип практичної спрямованості навчання.



*Рис. 2.1. Процес професійного навчання*

Ефективне управління передбачає здатність керівника раціонально використовувати всі види ресурсів, що у нього є. У цьому особистісні ресурси грають ключову роль.

У процесі навчання керівнику необхідно краще розібратися зі структурою тих завдань, які він має вирішувати щодо підлеглих. Це важливо для того, щоб слухачі мали більш чітке уявлення про можливості та засоби досягнення намічених цілей у процесі керівництва. Саме кадри надають вирішальний вплив на те, як використовується потенціал організації (фінанси, устаткування, матеріали тощо.).

Визначення, яке іноді використовують для якості роботи, що виконується керівником, говорить, що керівник – це особистість, яка виконує роботу чужими

руками (тобто руками своїх підлеглих). Тому ефективне керівництво в першу чергу ґрунтується на тому, що керівник, крім професійних знань, у тій сфері діяльності, в якій йому доводиться працювати повинен уміти працювати з кадрами. І тому необхідний великий набір знань і умінь, серед яких найважливіше місце займає здатність ефективно спілкуватися, делегувати, мотивувати, забезпечувати успішну командну роботу, зокрема у процесі вирішення проблем та у прийнятті управлінських рішень. Але саме у цій сфері управління кадрами – керівникам закладів загальної середньої освіти сьогодні катастрофічно не вистачає спеціальної підготовки.

Варто зазначити, що методи навчання, які використовуються для професійної компетентності керівника ЗЗСО, слід пов'язати з вимогами до роботи керівника. Насамперед ці вимоги передбачають глибоке знання своєї професійної галузі, вміння працювати з інформацією, здатність працювати з людьми та вміння ефективно організувати власну роботу.

#### *Цілі навчання керівників.*

У процесі навчання керівників важливо розкрити перед слухачами максимально широкий набір можливостей, дати їм, можливо, навіть надмірні знання. Лише практика покаже, використання яких знань буде більш затребуваним у цих умовах і зробить їх роботу результативнішою. При цьому ми усвідомлюємо, що далеко не всі знання та навички, отримані під час навчання, можуть бути негайно використані в роботі керівника.

Розглядаючи ті цілі, які можуть бути поставлені і досягнуті при навчанні керівників, необхідно виходити з того, що підвищення рівня управлінської підготовки керівних кадрів освіти – це найважливіша форма інвестицій, покликаних підвищити ефективність управління школою та забезпечити успішну реалізацію виробленої організаційної стратегії. Освіта керівників та зміст навчальних програм мають більш високу цінність з погляду практики тоді, коли вони спрямовані насамперед на вирішення наступних завдань:

- дати керівникам знання, необхідні для успішного вирішення управлінських завдань, що стоять перед ними.
- допомогти керівникам краще зрозуміти та систематизувати вже наявний у них досвід управлінської діяльності;
- навчання навичкам та вмінням, необхідним для ефективного керівництва;
- дати можливість зробити своєрідну ревізію, а якщо потрібно, то й творчо переосмислити свою повсякденну роботу та стимулювати потребу у вдосконаленні власної роботи;
- сприяти розвитку у керівників установок та виробленню пріоритетів, необхідних для успішного вирішення поставлених перед ними завдань у складних умовах.

Якщо спробувати простіше висловитись, яким має бути результат навчання, керівників ЗЗСО, то можна сказати, що хороше навчання – це таке навчання, після завершення якого у слухачів виникає потреба якнайшвидше використати (або спробувати використати) нові підходи, отримані знання та навички, а також слухачі розуміють необхідність наступних етапів навчання.

#### *Особливості навчання керівників.*

Розглядаючи проблему навчання керівників ЗЗСО, необхідно враховувати насамперед, що йдеться про навчання дорослих, тобто людей, які вже здобули освіту (зазвичай, педагогічну) і сформувалися як особистості. Готовність керівників використовувати результати навчання у роботі залежить від того, якою мірою у навчанні керівників вдається забезпечити його практичну спрямованість та стимулювати засвоєнню керівниками знань та принципів ефективного управління.

Необхідність забезпечення практичної спрямованості навчання вимагає більш тісно пов'язувати навчальний матеріал, що пропонується керівникам, з їхньою практикою управлінської діяльності та їх особистим досвідом. В іншому випадку виникає ситуація, коли тематика навчання слухачам може здаватися і цікавою, і потрібною, а як можна використовувати на практиці – не зрозуміло.

Для підвищення професійної компетентності слухачів, запропоновані в навчальному курсі знання, підходи до управління та методи впливу на підлеглих сьогодні все більш широко використовуються методи активного навчання (ділові ігри, розбір конкретних ситуацій, групові обговорення та ін.). Такий підхід до навчання як полегшує співвіднесення нових знань із вже наявним досвідом, а й підвищує рівень мотивації до навчання, оскільки навчання стає більш зрозумілим і цікавим.

*Принципи ефективного навчання керівників.*

Важливим являється те, наскільки навчання вплине на сприйняття своєї роботи і використовувати слухачами підходів до вирішення управлінських завдань.

Серед основних принципів, що дозволяють досягти високої ефективності під час навчання керівників, слід виділити такі:

- Активність слухачів: широке використання групових методів роботи та ігрових процедур. Налаштування слухачів для того, щоб зробити свій внесок у групові обговорення, на активну участь в ігровій формі. Мінімізація використання під час навчання лекційної подачі матеріалу та максимально широке використання методів активного навчання (аналіз практичних кейсів, ділові ігри, тренінгові вправи), потребують високої особистої включеності у процесі.

- Орієнтація на співставлення отриманої в процесі навчання інформації з досвідом слухачів, тісний зв'язок змісту навчання з щоденною управлінською практикою, що передбачає максимальну опору в процесі навчання на знання та досвід, які мають керівники. Цій меті сприяє групове обговорення та завдання, які керівники під час навчання проробляють у малих групах.

- Практична спрямованість. Зміст навчальних програм та методи навчання мають бути спрямовані на практичне використання слухачами здобутих знань та навичок.

- Командна праця. Основне завдання керівника полягає в організації роботи інших людей, тому оволодіння навичками командної роботи має особливе значення для керівників та осіб, які перебувають у резерві на керівні посади. Керівники



повинні відчувати, що являє собою робота в команді. Навчання керівників має сприяти розвитку навичок командної роботи та підвищення схильності до роботи у складі команди.

- Проектування нових підходів до вирішення управлінських проблем. Командна робота з вирішення тих чи інших управлінських проблем є формою моделювання ситуацій в аудиторії, які можуть бути у роботі кожного керівника. Проектна робота, що виконується слухачами, є формою закріплення здобутих знань та навичок командної роботи. Група отримує певну проблему, виявлену виходячи з проведеного аналізу, яку слухачі повинні опрацювати і подати пропозиції щодо її вирішення. Проектна робота сприймається як форма практичного закріплення знань, отриманих під час навчання.

Слід пояснити, що ми маємо на увазі, говорячи про проектну роботу. Це співпраця членів навчальної групи над конкретною проблемою. Кінцева мета при цьому полягає в тому, щоб за обмежений час провести аналіз наявної в розпорядженні інформації, виробити пропозиції та підготувати доповідь щодо розробки повинні безпосередньо ставитись до ситуації, в якій ви знаходитесь. Проектна робота при навчанні керівників має особливо важливе значення, оскільки:

- Проектна робота вирішує одне з найважливіших завдань навчання – поступовий зв'язок набутих знань і навичок з управлінською практикою.

- Проектна форма роботи дає чудову можливість оцінити ефективність проведеного навчання. По суті, це найпростіший і, мабуть, «показовий» метод оцінки того, чого навчилися за період навчання слухачі. Проектна робота не тільки готує слухачів до застосування отриманих знань та навичок на практиці, а й підвищує рівень їхньої мотивації до того, щоб використовувати у своїй роботі знання та підходи, засвоєні за час навчання. Під час підготовки та захисту проектних робіт закріплюються такі навички, важливі для роботи керівника:

- навички командної роботи (у тому числі, вміння слухати та переконувати, настрій на конструктивну критику, на співпрацю при аналізі проблем та виробленні рішень та ін.);

- навички аналізу проблем та підготовки рішень;
- вміння ефективно показати результати виконаної роботи.
- вирішення актуальних проблем. Хоча підготовка та захист проєкту і є навчальним завданням, проте це завдання слухачі вирішують не формально, а цілком серйозно. Як теми проєктних робіт слухачам пропонуються найбільш гострі та актуальні проблеми освіти та виховання, і однією з вимог під час підготовки проєкту є максимальна конкретність, відсутність спільних слів, націленість на реальні дії та конкретні пропозиції.

*Умови успішного навчання керівників.*

Організації, які проводять навчання своїх керівників, часто прагнуть при цьому мінімізувати свої витрати. Це передбачає насамперед такі заходи:

1. Виключення пропусків навчання і відволікань від навчання.
2. Підвищення значущості навчання у власних очах слухачів. Це завдання допомагають вирішити такі кроки:

3. Затребуваність знань та навичок, здобутих керівниками під час навчання.

*Проблеми та труднощі, що знижують ефективність навчання керівників.*

Якщо ми розглянемо ефективність навчання на прикладі середньої школи, то зрозуміло, що важко розраховувати на високі результати, якщо учням нудно, якщо вони не розуміють, навіщо їм потрібне навчання, якщо навчання проводиться некваліфікованими викладачами за застарілими програмами.

Розглядаючи чинники, що впливають на ефективність навчання керівників, можна виділити певні причини зниження ефективності навчання керівників, а саме:

- Використання в ході навчання програм та методів навчання, які слабо враховують зміст роботи керівників та реальні умови, в яких протікає їхня робота. Занадто часто можна стикатися з тим, що слухачам дають безліч банальних,

порожніх рекомендацій. Ми завжди повинні брати до уваги реальність, у якій ми працюємо. Завдання повинні безпосередньо ставитись до ситуації, в якій ви знаходитесь, а не до того, що ми могли б зробити в ідеальному світі.

- Недооцінка такого завдання, як створення високого рівня мотивації слухачів до навчання. Мотивація слухачів може знижуватися внаслідок використання викладачами надто великих лекційних блоків, нерозуміння слухачами, як вони можуть використовувати у своїй роботі отримані знання, відсутність (або недостатнє використання) конкретних прикладів або через нездатність викладача цікаво подати слухачам навчальний матеріал.

- Після закінчення навчання у загальноосвітньому закладі або у міському/районному відділі управління освітою не створюється умов, які заохочують керівників до використання на практиці знань та навичок, отриманих під час навчання. Їм не доручається більш важливіша чи відповідальна робота, до їхньої роботи не пред'являються високі вимоги. Якщо результати навчання не потрібні в роботі, важко розраховувати на високу мотивацію слухачів та на міцне засвоєння навчального матеріалу.

- Розрив на рівні управлінської підготовки вищого керівництва та керівників середньої ланки та лінійних керівників. Це виявляється в тому що, повернувшись після навчання на свої робочі місця, керівники потрапляють до рутини старих схем роботи та неготовності начальства спиратися на новий рівень управлінської підготовки своїх підлеглих.

Виведення освіти на якісно новий рівень в Україні неможливо без керівників, які володіють сучасними знаннями та навичками успішного вирішення управлінських завдань. Якщо ми дійсно думаємо про підвищення конкурентоспроможності нашої освіти, то навчання та підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх установ має увійти до найважливіших пріоритетів практично.

Оцінка ефективності роботи загальноосвітньої установи як організації – пов'язана з дією багатьох факторів і тому вирішення цієї проблеми вимагає

комплексного підходу. Але ми розглядаємо ефективність організації у аспекті формування професійної компетентності керівника загальноосвітньої установи. На рисунку 3 наочно показано зв'язок ефективної діяльності загальноосвітньої установи з дією окремих психологічних факторів.

Ефективність діяльності будь-якої організації можна оцінити за такими показниками: 1) продуктивність праці керованого колективу; 2) успішність вирішення професійних завдань; 3) психологічний клімат у колективі; 4) плинність кадрів.

Ефективність роботи керівника залежить від нього самого, і його підлеглих. Ми виділяємо такі фактори, що знижують ефективність роботи керівника і залежать від нього:

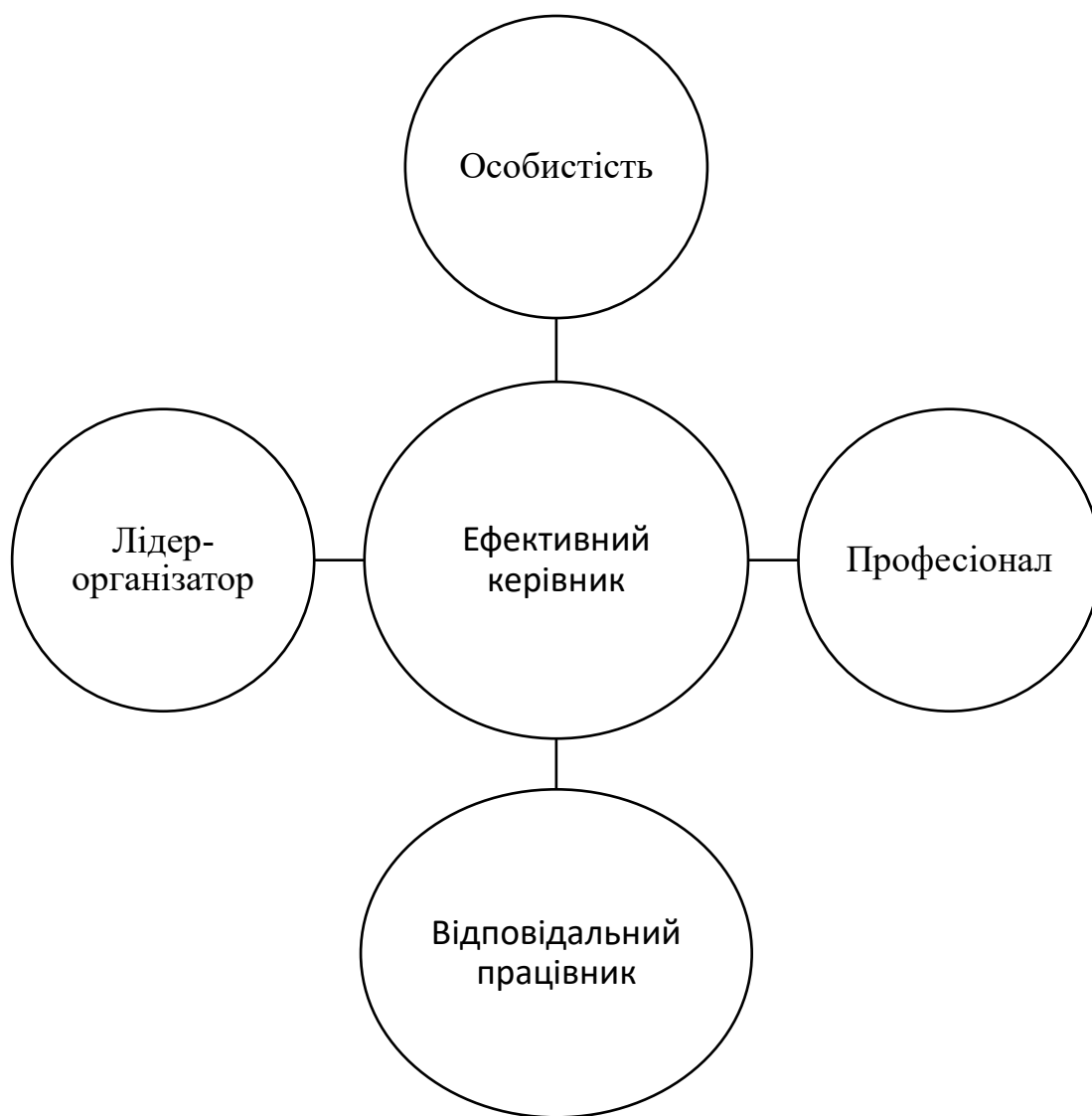
- не планує роботу (ні свою, ні свого підрозділу);
- виконує спочатку приємну та знайому роботу;
- не довіряє своїм підлеглим і виконує їхню роботу сам;
- не вміє використовувати сильні сторони своїх підлеглих в роботі;
- спрямовує роботу персоналу безпосередньо, замість того щоб керувати шляхом постановки цілей і завдань, спираючись на самоврядування;
- приймає надто багато рішень за своїх підлеглих, вважаючи, що таким шляхом тримає управління у своїх руках, а насправді ж гальмує розвиток своїх підлеглих у питаннях прийняття рішень та перевантажує себе роботою;
- не знає своїх підлеглих і не цікавиться їх роботою, їх особистими планами на майбутнє;
- не хоче чи не вміє розмовляти відверто зі своїми підлеглими;
- не вірить у здібності своїх підлеглих;
- не визначає порядок терміновості та важливості своїх робіт та не складає плану раціонального використання робочого дня.



*Рис. 2.2 Зв'язок ефективної діяльності організації з діями окремих психологічних факторів*

Чинники, які знижують ефективність роботи керівника, залежать від підлеглого, який: а) не готує, як слід питання, із якими має намір звернутися до свого начальника і забирає робочий час в обох; б) боїться сам приймати рішення та постійно звертається до керівника; в) не планує використання свого робочого часу та виконання доручених йому завдань і цим заважає плановій роботі керівника; г) не знає точно свого завдання, своїх повноважень та призначення своєї роботи; д) не вміє апелювати своєму керівнику та береться за виконання завдань, що не належать до нього, або робіт, з якими він свідомо не впорається; е) не вміє розмовляти зі своїм керівником; ж) не звик сам розумітися на отриманих завданнях, а любить отримувати завжди готові інструкції від інших; сам не знає, до чого прагне в житті.

На рисунку 2.3 представлена модель ефективного керівника закладу загальної середньої освіти.



*Рис. 2.3. Модель ефективного керівника спеціального закладу загальної середньої освіти*

Отже, ефективність роботи будь-якої організації, зокрема і ЗЗСО, залежить від стилю управління колективом. У стилі управління виявляються особистісні якості керівника.

Отже, підвищуючи ефективність роботи установи, необхідно звернутися до керівника. Розвиваючи та вдосконалюючи особистісні якості керівника, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи освітнього закладу.

Розглядаючи форми і методи, використовувані підвищення професійної компетенції, можна їх умовно розділити на дві групи: використовувані на робочому місці і поза роботою.

Методи навчання поза робочим місцем використовуються в рамках спеціально організованого процесу. Ця група найбільш різноманітна.

### *I. Традиційні методи навчання.*

1. Лекції – навчання за допомогою вербальних (словесних) засобів передачі професійних знань.

2. Семінари – навчання в процесі переробки, систематизації та сприйняття інформації, отриманої в лекції або самостійно.

3. Педагогічні читання – навчання в ході ознайомлення з інформацією про досвід найкращих працівників школи.

4. Конференції – навчання під час прослуховування науково-практичних доповідей з актуальної теми та участі у підсумковій дискусії.

### *II. Активні способи навчання.*

За наявності або відсутності в методиках навчання моделі, що імітує реальний процес діяльності учня, всі активні методи діляться на дві великі групи: неімітаційні та імітаційні. У кожній групі можна виділити ігрові та неігрові.

#### *1. Неімітаційні методи навчання.*

Неігрові неімітаційні методи навчання:

1. Навчання в процесі контролю керівника або фахівця – навчання в процесі спільного аналізу та вироблення коригуючого рішення спостерігається керівником діяльності.

2. Експертиза та контроль рівного рівним – навчання в процесі експертизи та оцінки роботи іншого співробітника рівного за статусом.

3. Групові та індивідуальні консультації – отримання інформації щодо конкретного опитування у фахівця.

4. Круглі столи та дискусії з проблеми – навчання в ході дискусій, що організовуються: самостійних виступів і вислуховування різних альтернативних точок зору.

5. Відкриті заходи – навчання у процесі перегляду та аналізу відвіданого відкритого заходу.

*Ігрові неімітаційні методи навчання.*

1. Рефлексивно-рольові ігри – навчання в ході рольової гри за допомогою переоцінки (рефлексії) чужого або власного досвіду діяльності за спільно розробленими критеріями його ефективності. Навчання узагальненим способам практичної діяльності та розвитку системного мислення учнів.

2. Проблемно-ділові ігри – навчання в ході вирішення актуальної проблеми роботи закладів освіти у процесі спеціально організованої ігрової діяльності.

3. Організаційно-діяльнісні ігри – навчання методологічним засобам вирішення завдань, рефлексії та розвитку узагальненого мислення учнів.

4. Педагогічні ринги – захист свого власного альтернативного погляду на вирішення педагогічної проблеми; навчання у ході захисту власної точки зору.

5. Аукціони педагогічних ідей – представлення найефективніших педагогічних технологій колективу. Їхня експертиза та пропозиція для освоєння. Навчання у процесі розробки, представлення ефективних технологій, а також їх експертної оцінки.

*Імітаційні методи навчання.*

*Неігрові імітаційні методи навчання.*

1. Копіювання, стажування – працівник прикріплюється до компетентнішого фахівця і вчиться працювати, копіюючи дії цієї людини.

2. Майстер-класи та авторські майстерні – навчання під керівництвом досвідченого педагога, який веде майстерні.

3. Перегляд відеофільмів знятих заходів – навчання в процесі розпізнавання та аналізу побаченого.

*Ігрові імітаційні методи навчання.*

1. Ділові та рольові ігри – навчання за допомогою моделювання рольової поведінки: постановка того, хто навчається на чийсь місце з метою придбання в ході відтворення його ролі досвіду необхідної поведінки або діяльності.



2. Тренінги – навчання в групі в процесі спеціально організованих вправ, що закріплюють вміння, що виробляються, наприклад, зі спілкування, ведення дискусій.

3. Уроки-панорами – навчання як учасника уроку, який веде колега, а також як участь у його подальшому обговоренні.

4. Моделювання – відтворення виробничих ситуацій за допомогою розробки їх моделей, що відтворюють реальні умови роботи.

5. Аналіз ситуацій – моделювання та аналіз типових педагогічних ситуацій та способів їх вирішення.

6. Кейс-метод – метод вирішення найбільш типових завдань, з якими працівник стикається на практиці на основі спеціально розробленої папки документів, що характеризують проблемну ситуацію.

7. Коуч-тренінг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей та навичок, освоєння передових стратегій отримання результату.

Різноманітність методів дозволяє нам відібрати з них ті, які більшою мірою відповідатимуть, по-перше, цілям та завданням навчання, умовам, у яких воно проходить, складу слухачів та рівню підготовки.

Виходячи з практичної експериментальної роботи, нами складено таблицю рекомендацій щодо використання методів для навчання різних категорій кадрів (таб. 2.1.).

Нарощування професійної компетенції найбільш ефективно через рольову гру, проте це напружений процес і оцінюється людиною як цінна та приваблива форма.

Ігри зазвичай розглядаються як імітація реальної діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій та спілкування.

Таблиця 2.1.

**Рекомендації щодо використання методів для навчання різних категорій кадрів**

<i>Ситуації для навчання кадрів</i>	<b>Організаційні форми та методи навчання</b>	
	<b>Навчання на робочому місці</b>	<b>Навчання поза робочим місцем</b>
Навчання педагогічних кадрів при адаптації до нового навчального місця	Навчання в групі новачків; навчання під час виконання виробничих завдань групи спільно з колегами; навчання через участь в управлінні; навчання в процесі самоаналізу та самооцінки.	Навчання у процесі адміністративного контролю; стажування; навчання у майстер-класі.
Навчання кадрів, які займають нову посаду	Навчання на власних відкритих уроках та при перегляд їх відеозаписів; робота за інструкції до повного оволодіння професією.	Навчання у процесі внутрішньо-організаційного контролю; стажування, копіювання, рольові ігри, моделювання та аналіз ситуацій; перегляд та аналіз відеозаписів матеріалів колег; відвідування та аналіз семінарів
Навчання кадрів за результатами атестації	Делегування, ротації, педагогічні майстерні, навчання в групах, навчання на власних	Навчання в процесі внутрішньо шкільного контролю; експертиза та контроль рівного рівному;

	вебінарах/семінарах, самоаналіз та самооцінка, участь в керівництві	педагогічні читання; індивідуальні консультації.
Навчання кадрів за допомогою нових технологій	Делегування, ротації, педагогічні майстерні, навчання в групах, навчання на власних вебінарах/семінарах, самоаналіз та самооцінка, участь в керівництві	Навчання в педагогічних майстернях; стажування; навчання в процесі внутрішнього контролю; експертиза і контроль рівного рівному; проблемно-ділові ігри; уроки-панорами; лекції; семінари; педагогічні читання; педагогічні ринги; індивідуальні та групові консультації; відвідування та аналіз семінарів/вебінарів

Важливими ознаками розгортання гри є ситуації, що швидко змінюються, в яких виявляється суб'єкт у ході своєї взаємодії з іншими, і так само швидко пристосування дії до змін ситуації. З поняттям гри зазвичай асоціюються імпровізація, легкість, творчість.

Гра дозволяє здійснити міждисциплінарний підхід до явищ, що моделюються, у всій повноті зв'язків та їх проявів, тобто має пряме прикладне значення. Гру в цьому випадку можна розглядати як засіб для теоретичного та практичного мислення.

Гра допомагає зняти цілу низку бар'єрів, таких як: страх помилитися, не знати, виглядати смішним, некомпетентним і т.д. Зняття бар'єрів дозволяє імпровізувати, виходити за рамки звичних способів дії та мислення, пробувати себе у різних амплуа. При цьому помилки, похибки не спричиняють серйозних наслідків. Випробування себе у нових ролях розширює кругозір, дозволяє розвивати емпатію

незалежно від рівня підготовленості до гри. Відсутність страху зробити помилки та відповідати за них дозволяє людині відчувати свободу, випробувати нові форми поведінки, експериментувати, перегравати по-різному одні й ті ж ситуації. Така свобода сприяє розкриттю творчих можливостей людини, дозволяє побачити себе і інших у ширшому масштабі. Це розвиває уяву, розширює діапазон дій.

Гра не має однозначно передбачуваного результату. Учасники гри майже позбавлені можливості використовувати при прийнятті рішень готові алгоритми та змушені виявляти винахідливість та ініціативу.

Істотна особливість ігрового методу – груповий пошук та прийняття рішень. Перевага групових рішень над індивідуальними зумовлено наступним:

- великим обсягом та різноманітністю інформації, що враховується;
- великим творчим потенціалом (у процесі прийняття рішень група загалом висуває велику кількість гіпотез і ретельніше їх контролює, ніж окремих індивід);
- застосуванням більш ефективної «фокусуючої» тактики у висуненні і розгляді гіпотез;
- внутрішньою свободою, що породжує інтелектуальну активність кожного учасника дискусій. Слід, однак, зазначити, що у груповій діяльності спостерігається так званий «зсув до ризику», коли група приймає більш ризиковані рішення, які б побоюлася прийняти одна особа.

Реалізація навчальної гри як методу навчання передбачає інтенсивну взаємодію її учасників. Мета діяльності може бути досягнута лише спільними зусиллями або групи загалом, або окремої підгрупи (але ніколи учасником гри індивідуально). Вироблення та розподіл засобів та завдань діяльності можуть здійснюватися лише колективно. У результаті створюється принципова можливість використання соціально-психологічних факторів, процесів і явищ, що виникають у навчальній грі, цілях ідентифікації процесу навчання та ефективної реалізації методу.

Гра не лише підвищує коло мотивів поведінки людини. Вона змінює їхню ієрархію: формує і висуває мотив освоєння імітованої у грі діяльності (тобто власне пізнавальний мотив) і відводить убік мотиви, пов'язані з груповими взаємовідносинами.

Зважаючи на сказане, можна вважати несуттєвою проблему створення у майбутніх учасників гри установки на гру. Ця проблема може виникнути лише за недостатнього розуміння специфіки гри, що на відміну традиційних методів навчання у самій організації гри як навчального процесу містить настільки потужні засоби впливу на мотиваційну сферу учасників, що робить непотрібними попередні процедури зі створення психологічного настрою та встановлення гри. Тому психологічний супровід на етапі підготовки до гри цілком може вичерпуватися відбором учасників гри та визначенням ігрових ролей.

Таким чином, аналіз літератури показав, що керівники закладів загальної середньої освіти, як учасники освітнього процесу підвищення компетентності, мають низку відмінних рис: вік учасників, соціальний статус. Керівники ЗЗСО потребують підвищення компетентності та одним із найцікавіших, на наш погляд, методів є ігровий та коуч-тренінг. За допомогою ігрових методів досягається низка позитивних якостей: зняття бар'єрів, психологічний комфорт, групова взаємодія, спільне прийняття рішень. Коуч-тренінг спрямований на формування та досягнення цілей, розвиток управлінських даних, впевненості у собі, підвищення самооцінки.

## **2.2. Структурно-функціональна модель професійної компетентності директора спеціального навчального закладу до управління якістю освіти**

Визначаючи вимоги до підготовки керівника спеціального навчального закладу у процесі формування його професійної компетентності, як пріоритетні напрями вирішення даного завдання необхідно розглядати вимоги до особистості керівника та вибір освітніх технологій щодо реалізації зазначених вимог. При цьому розробка моделі формування професійної компетентності керівника в освітньому

процесі спеціального навчального закладу виступає одним із найважливіших факторів досягнення високих результатів у підготовці висококомпетентних директорів.

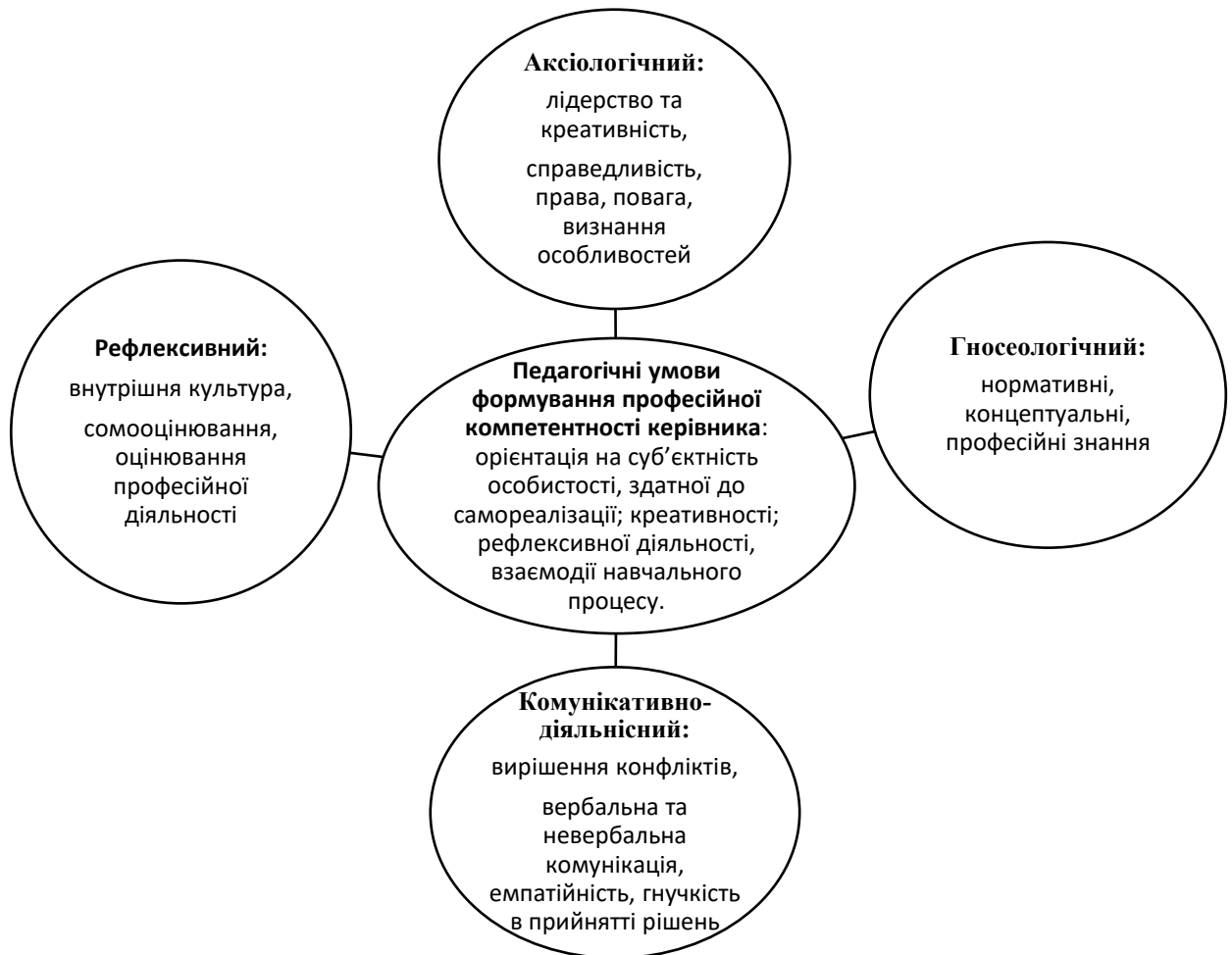
Виходячи із положення про те, що ефективність формування професійної компетентності керівника в освітньому процесі буде досягнута при реалізації комплексу заявлених педагогічних умов (орієнтація на суб'єктність особистості, здатної до самоактуалізації та самоідентифікації, створення креативного середовища, спонукання до рефлексивної діяльності, діалогізація освітнього процесу), модель реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності керівника спеціального навчального закладу була сконструйована з урахуванням специфіки освітнього процесу СЗЗСО та його суб'єктів, а також з урахуванням понятійно-термінологічного апарату дослідження та провідних методологічних підходів до розглянутої проблеми (Схема1).

Проаналізувавши науково-педагогічні праці у структурі професійної компетентності менеджерів освіти, нами виокремлено чотири основні компоненти: аксіологічний, гносеологічний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний.

*Аксіологічний компонент* професійної компетентності менеджерів освіти утворює сукупність цінностей. У світлі нашого дослідження поняття цінності будемо розглядати як життєво важливе для особистості явище або переконання, що відповідає основним життєвим установкам та слугує орієнтиром поведінки та життєдіяльності [79]. Цей компонент відіграє ключову роль в структурі професійної компетентності, оскільки цінності перетворюють через професійну діяльність встановлення стандартів та критеріїв для оцінювання дій та вчинків як інших людей, так і своїх власних. В умовах управління закладом освіти для розвитку професійної компетентності нами виокремлено основну групу цінностей, що регулюють діяльність менеджерів-керівників. У системі професійних цінностей менеджерів освіти ми виділяємо такі: – повага до людської гідності, яка ґрунтується на усвідомленні свободи, рівності, справедливості та вимагає відповідного ставлення

до працівників закладу освіти; – визнання різноманітності – культурної, гендерної, вікової, плюралізм думок та практик, її заохочення та підтримка; – справедливість та верховенство права, які є основою для соціальної справедливості та сприяють усвідомленню необхідності працівників закладу освіти брати активну участь у прийнятті організаційних рішень; – відкритість середовища закладу освіти, що створює сприятливу атмосферу для спілкування, взаємодії, висловлення поглядів.

*Схема 1*



*Структурно-функціональна модель професійної компетентності директора спеціального закладу загальної середньої освіти*

*Гносеологічний компонент професійної компетентності менеджерів освіти* представлений комплексом знань, яким має володіти фахівець для успішного управління закладом освіти. До складу цього комплексу входить кілька основних

груп знань, як от: – нормативні знання – обізнаність щодо наявних міжнародних та національних документів, що регулюють процеси демократичних відносин у суспільстві, а також демократизації освітнього процесу; – термінологічні знання – обізнаність щодо основних понять у галузі освіти та управління нею, зокрема поняття демократії, свободи, рівності, гідності, верховенства права тощо; – концептуальні знання – розуміння основних підходів та принципів до управління та міжособистісних відносин; – процесуальні знання – обізнаність із технологіями управління закладом освіти; – комунікативні знання – обізнаність щодо вербальних та невербальних засобів спілкування для встановлення міжособистісної взаємодії, обізнаність із впливом різних стилів спілкування на підтримку міжособистісних стосунків або сприяння їхньому руйнуванню.

*Комунікативно-діяльнісний компонент* являє собою комплекс умінь, необхідних для розвитку професійної компетентності менеджерів освіти. До переліку ключових умінь нами віднесено такі: – уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення конфліктних ситуацій; – уміння здійснювати вербальну та невербальну взаємодію для спілкування зі здобувачами та працівниками закладу освіти; – уміння здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням сучасних соціальних пріоритетів; – здатність сприймати і розуміти думки, емоції, почуття та потреби інших людей, емпатійно ставитися до них; – здатність бути гнучким у прийнятті рішень, адаптуватися до умов взаємодії та різних стилів спілкування, запобігаючи порушенню загальноприйнятих соціальних норм.

У змісті *рефлексивного компонента* досліджуваного феномена вагоме значення належить таким його складовим: – розуміння та усвідомлення рівня розвитку власної внутрішньої культури; – здатність оцінювати сформованість власної культури, виходячи з об'єктивної узгодженості між уявленнями та наявними доказами, досвідом; – здатність самооцінювати результати професійної діяльності щодо реалізації принципів освітньої та управлінської діяльності.



Таким чином, представлена модель реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності керівника СЗЗСО в освітньому процесі є універсальною, оскільки її компоненти регулюються як загальними вимогами до підвищення якості професійної педагогічної освіти, так і вимогами конкретної педагогічної спеціальності та окремо взятої особистості.

При цьому формування професійної компетентності керівника СЗЗСО в освітньому процесі на основі сконструйованої моделі передбачає наступну етапність: перший етап – адаптаційно-репродуктивний, другий етап – активно-діяльнісний, третій етап – творчо-перетворювальний (див. 2.3.).

В основу розробленої моделі покладено загальнопедагогічні принципи, необхідні для успішного формування професійної компетентності керівника СЗЗСО:

1. Принцип гуманізації та демократизації освітнього процесу (С. Гончаренко, Ю. Мальований.).
2. Принцип соціально-ціннісної спрямованості діяльності вчителя, взаємозв'язку соціокультурних та освітніх цінностей, співвідношення суспільних та особистісних цінностей (О. Дубасенюк, О. Печерська та ін.).
3. Принцип безперервності професійної освіти в сучасному соціокультурному просторі (Т. Кучера та ін.).
4. Принцип варіативності, що передбачає створення умов для індивідуально-орієнтованого навчання (І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко та ін.).
5. Принцип опори на провідні досягнення науки і техніки, інтеграції традиційних та інноваційних цінностей (В. Молодиченко та ін.).

Принципи навчання є своєрідним «містком», що поєднує теоретичні уявлення з практикою. Як нормативна для практики категорія принцип характеризується загальністю, він є обов'язковим для будь-якого етапу, для будь-якої навчальної ситуації. Принцип – це інструментальний, даний у категоріях діяльності вираз педагогічної концепції, це методичний вираз пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, що дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики. Причому обґрунтуванням

кожного принципу може виступити не стільки окремим положенням, скільки педагогічною теорією в цілому, сучасна гуманно-особистісна парадигма, що пояснюється загальним характером принципів, що визначають зміст та перебіг педагогічного процесу у будь-яких конкретних варіантах.

Перелічені принципи з погляду підвищення якості педагогічної освіти в цілому, дотримання їх сприяє ефективності формування професійної компетентності керівника СЗСО в освітньому процесі за рахунок фундаменталізації та системності знань, розвитку на їх основі умінь та навичок.

*Принцип гуманізації та демократизації* має на увазі високий рівень професійної компетентності керівника, який може бути досягнутий при орієнтації на гуманістичні цінності професійної діяльності.

Гуманізація професійної діяльності керівника СЗСО органічно пов'язана з його загальнокультурною підготовкою, яка повинна включати наступні важливі орієнтаційні блоки: розвиток загальної культури, забезпечення цілісного сприйняття світу, формування екологічної свідомості, особистісно-гуманна орієнтація, яка дозволяє формувати спеціаліста, що відповідає сучасним вимогам і має високу професійну компетентність.

Основу професійної компетентності керівника у контексті гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу становить ступінь сформованості його та моральної культури. Одночасно з цим принцип гуманізації та демократизації професійної педагогічної освіти орієнтований на задоволення освітніх запитів особистісних, виховання високоморальних загальнолюдських якостей керівника.

*Принцип соціально-ціннісної спрямованості діяльності* базується на тому, що сучасна система освіти перебуває у безпосередній залежності від вимог суспільства та соціального замовлення, яке може бути реалізовано в інноваційних освітніх моделях та технологіях.

*Принцип безперервності професійної освіти* заснований на зміні освітньої парадигми та появі нових вимог до професійної підготовки фахівців, що особливо позначилося на збільшених вимогах до представників педагогічної професії.

Розширення функцій освіти у зв'язку зі зміною імперативу «освіта протягом усього життя» на «освіту через життя» потребує особливого осмислення.

*Принцип варіативності* тісно пов'язаний з ідеєю самоідентифікації особистості і визначається сукупністю наступних компонентів: самовизначення (тобто адаптацією внутрішніх потреб до умов реальних ситуацій і прийняттям відповідних рішень), критеріїв діяльності, обрання з безлічі норм і правил, застосування способів діяльності як прояви індивідуальних здібностей стосовно реальних умов. Перелічені компоненти регулюються суб'єктом діяльності. Людина як оцінювач власних дій набуває високого рівня відповідальності за них, виявляє свою суб'єктність.

*Принцип опори на провідні досягнення науки і техніки* заснований на ідеї про те, що вміння використовувати нові інформаційні та педагогічні технології у професійно-педагогічній діяльності – це як суспільна, так і особистісно значуща інтелектуальна цінність, що має величезне мотиваційне стимулююче значення, внаслідок чого «інформаційні вміння» відсувають на другий план традиційні «трудові навички» [5; 74].

При цьому наукова концепція формування професійної компетентності керівника СЗЗСО як сутнісної характеристики професіоналізму передбачає відповідність розробленої моделі зі структурою та змістом професійної педагогічної освіти, що є взаємозв'язком підсистем-компонентів, що визначають цілісність та спадкоємність освітнього процесу: цілеспрямований, організований процес під безпосереднім керівництвом директора; самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів під керівництвом викладача (самостійна поза аудиторна робота); спеціально організована діяльність учнів; педагогічна діагностика, що охоплює всі зазначені підсистеми.

Одночасно з цим необхідно наголосити, що характерною особливістю спеціальної системи навчання є її гнучкість, покликана забезпечити облік індивідуальних пізнавальних особливостей учнів, їх інтересів та схильностей.

Реалізація представленої моделі формування професійної компетентності керівника в освітньому процесі СЗЗСО потребує врахування заявлених педагогічних умов на всіх етапах формування професійно-педагогічної компетентності з урахуванням основних наукових принципів та методологічних підходів.

У нашому дослідженні основним, ключовим поняттям є «професійна компетентність». Коло основних понять, які допомагають розкрити сутність цього феномена, визначається шляхом аналізу наукових підходів, принципів та педагогічних умов формування професійної компетентності керівника СЗЗСО.

Керівник, який працює в СЗЗСО, повинен мати високий рівень професійної діяльності, контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. Йому необхідно мати в своєму арсеналі вміння, що дозволяють контролювати негативні емоції, навички релаксації, уміння володіти собою, здатність адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях. Самовладання, самоконтроль керівника, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації в стосунках між дітьми, дітьми й педагогом, педагогом та батьками. Усе це матиме особливе значення для правильної організації освітнього процесу.

Дослідження стану сформованості професійної компетентності керівника СЗЗСО передбачало з'ясування особливостей цілісної структури цього процесу в керівників спеціального освітнього закладу. Із цією метою було прослідковано особливості функціонування складників професійної компетентності у директорів СЗЗСО та визначено рівні їх сформованості.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань:

1. Визначити стан сформованості професійної компетентності у директорів СЗЗСО, зокрема з'ясувати:

- а) сформованість компонентів професійної компетентності;

2. Визначити рівні сформованості компонентів професійної компетентності у директорів СЗЗСО.

Відповідно до поставлених завдань використано комплекс методичних засобів, спрямованих на діагностику структурних компонентів професійної компетентності у директорів СЗЗСО.

### **2.3. Показники та критерії професійної компетентності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу**

Експериментальна робота з формування професійної компетентності керівника СЗЗСО включала три основні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний і проводилася з 2021 по 2024р.р.

Метою констатувального експерименту стало виявлення рівня уявлень суб'єктів про професійну компетентність керівника, що передуює цілеспрямованій роботі з формування аналізованого феномену у директорів СЗЗСО. У ході експерименту також визначалися мотиви вибору педагогічної професії, встановлювався вихідний рівень професійної компетентності керівника.

Для того, щоб з'ясувати, з яким багажем знань, умінь та навичок керівник реалізовує свій професійний шлях, нами використовувалися різноманітні методи педагогічного дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, вивчення та аналіз професійної діяльності керівника, методи математичної та статистичної обробки результатів дослідження, метод узагальнення незалежних характеристик, використання модифікованого варіанта, авторська методика визначення рівня сформованості професійної компетентності керівника (Додаток 2).

Специфічність досліджуваного феномена, відсутність наукових досліджень, присвячених питанням діагностики рівнів професійної компетентності керівника СЗЗСО, зумовили необхідність розроблення відповідного критеріального апарату. Згідно вимог, структури, наявних критеріальних апаратів та підходів до оцінювання професійної компетентності керівників закладів освіти було окреслено такі критерії оцінювання професійної компетентності менеджерів освіти: професійно-ціннісний, знаннєвий, комунікативно-процесуальний та оцінний.

Так, у нашому дослідженні *професійно-ціннісний критерій* визначає наявність групи професійних цінностей, що є визначальними для успішного управління фахівцем закладом освіти та побудови демократичних відносин із працівниками та здобувачами закладу освіти, і розкривається такими показниками: виявлення значущості професійної діяльності, наявність усвідомлення важливості феномена професійна компетентність для успішного здійснення професійної діяльності керівниками закладів освіти, розуміння цінності різноманіття та прагнення слідувати цінностям демократичного суспільства.

*Знаннєвий критерій* визначає сформованість гносеологічного компонента професійної компетентності менеджера освіти – ступінь опанування комплексу нормативних, термінологічних, концептуальних, процесуальних та комунікативних знань. Показниками є наявний певного рівня знань щодо: 1) основної міжнародної та національної нормативно-правової бази регулювання демократичних відносин в суспільстві; 2) основних понять демократизації освіти та управління закладом освіти; 3) основних підходів та принципів до управління закладом освіти; 4) технологій сучасного управління закладами освіти; 5) прийнятих вербальних та невербальних засобів, якими має послуговуватися керівник закладу освіти.

*Комунікативно-процесуальний критерій* визначає сформованість комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності менеджерів освіти – ступінь опанування фахівцями уміннями та навичками, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності. Показниками цього критерію є практичне опанування професійними здібностями, що характеризується самостійністю та обізнаністю в організації процесу управління закладом освіти на засадах принципів, а саме: уміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення або запобігання конфліктних ситуацій, уміння здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням соціальних пріоритетів; уміння бути емпатійними та гнучкими у прийнятті рішень.

*Оцінний критерій* визначає сформованість рефлексивного компонента професійної компетентності менеджера освіти. Показником цього критерію виступає сформованість рефлексивної позиції керівника закладу освіти, а саме вміння оцінювати власну діяльність із точки зору професійних здібностей з метою виявлення та додання труднощів, усвідомлення рівня розвитку власної професійної компетентності. Узагальнення змісту всіх критеріїв сформованості професійної компетентності менеджерів освіти подано в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

**Критерії, показники та методи діагностики рівня сформованості професійної компетентності менеджерів освіти**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>	<b>Метод діагностики</b>
<i>Професійно-ціннісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність значущості для особи професійної діяльності;</li> <li>– усвідомлення необхідності слідування цінностям професійної діяльності (повага до людської гідності, справедливості права);</li> <li>– розуміння цінності;</li> <li>– усвідомлення феномена професійна компетентність та його ролі у професійній діяльності менеджера освіти;</li> </ul>	Опитування
<i>Знаннєвий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знання міжнародної та національної нормативно-правової бази, що регулює процеси освіти та управління закладами освіти;</li> <li>– усвідомлення теоретичних понять;</li> <li>– розуміння принципів та підходів демократичного управління; – обізнаність щодо технологій управління закладом освіти; – розуміння, що за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування можна висловлювати унікальні ідеї,</li> </ul>	Тестування

	знаходити спільні рішення; – усвідомлення того, як використання різних комунікативних стилів може перешкоджати ефективній комунікації або руйнувати її;	
<i>Комунікативно-процесуальний</i>	– сформованість умінь використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування у професійній діяльності; – здатність чітко та переконливо висловлюватися, пояснювати свої ідеї, потреби та інтереси, заохочувати та дискутувати; – сформованість умінь знаходити альтернативні шляхи вирішення або запобігання конфліктних ситуацій; – здатність здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням соціальних пріоритетів; – володіння технологіями демократичного управління закладом освіти; – уміння бути емпатійними та гнучкими у прийнятті рішень;	Анкетування
<i>Оцінний</i>	– виявлення зацікавленості щодо розвитку власної професійної культури; – вміння адекватно та об'єктивно оцінювати свою професійну діяльність з точки зору імплементації принципів управління закладом освіти; – прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; – уміння оцінювати слідування професійним цінностям під час виконання управлінської діяльності.	Опитування

Визначення критеріїв та показників сформованості професійної компетентності керівника дало змогу нам виокремити рівні сформованості компонентів професійної компетентності керівників СЗЗО.

Основними критеріями рівнів сформованості професійної компетентності є рівень сформованості вмінь:



- наявність значущості для особи професійної діяльності;
- усвідомлення необхідності слідування цінностям професійної діяльності (повага до людської гідності, справедливість права);
- розуміння цінності;
- усвідомлення феномена професійна компетентність та його ролі у професійній діяльності менеджера освіти;
- знання міжнародної та національної нормативно-правової бази, що регулює процеси освіти та управління закладами освіти;
- усвідомлення теоретичних понять;
- розуміння принципів та підходів демократичного управління;
- обізнаність щодо технологій управління закладом освіти;
- розуміння, що за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування можна висловлювати унікальні ідеї, знаходити спільні рішення;
- усвідомлення того, як використання різних комунікативних стилів може перешкоджати ефективній комунікації або руйнувати її;
- сформованість умінь використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування у професійній діяльності;
- здатність чітко та переконливо висловлюватися, пояснювати свої ідеї, потреби та інтереси, заохочувати та дискутувати;
- сформованість умінь знаходити альтернативні шляхи вирішення або запобігання конфліктних ситуацій;
- здатність здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням соціальних пріоритетів;
- володіння технологіями демократичного управління закладом освіти;
- вміння бути емпатійними та гнучкими у прийнятті рішень;
- виявлення зацікавленості щодо розвитку власної професійної культури;

- вміння адекватно та об’єктивно оцінювати свою професійну діяльність з точки зору імплементації принципів управління закладом освіти;
- прагнення до самовдосконалення та саморозвитку;
- уміння оцінювати слідування професійним цінностям під час виконання управлінської діяльності.

Ураховуючи принципи, прийоми та умови формування професійної компетентності, нами виокремлено такі рівні сформованості професійної компетентності менеджерів освіти: інтуїтивний, репродуктивний та адаптивний.

*Інтуїтивний рівень* сформованості професійної компетентності свідчить про наявність загальних уявлень щодо важливості дотримання принципів управління під час реалізації професійної діяльності та відсутність системних знань, стійких умінь та навичок імплементації цього принципу, що надає професійній компетентності керівника закладу освіти стихійного характеру та змушує його здійснювати управлінську діяльність на інтуїтивному рівні.

*Репродуктивний рівень* свідчить про наявність достатнього рівня мотивації до професійної діяльності, знань та умінь імплементувати принципи управління. Однак, недостатнім є вияв креативності під час виконання практичних професійних завдань, тому професійна діяльність набуває ознак наслідувального характеру.

*Творчий рівень* засвідчує високий рівень сформованості професійної компетентності фахівців, їхню стійку здатність до творчого пошуку реалізації принципів управління під час здійснення управлінської діяльності.

Варто зауважити, що розроблені критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності менеджерів освіти є сформульованими за вимогами правил визначення результатів курсів підвищення кваліфікації і можуть бути використані в розробці освітніх документів (освітніх програм) та для оцінювання різних видів освітньої діяльності.

Визначені критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності керівників СЗЗСО дозволили розпочати перевірку теоретично

обґрунтованих положень за допомогою педагогічного експерименту. Експериментальною базою дослідження стали такі спеціальні заклади загальної середньої освіти: Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»; Комунальний загальноосвітній навчальний заклад I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва; Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради»; Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая»; Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка.

У педагогічному експерименті взяло участь 40 директорів та заступників керівників СЗЗСО та ЗЗСО. Метою першого (констатувального) етапу педагогічного експерименту було визначення початкового стану сформованості професійної компетентності. Для досягнення визначеної мети було виконано такі завдання:

- уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності менеджерів освіти;
- розроблення діагностичного інструментарію дослідження сформованості професійної компетентності менеджерів освіти;
- упровадження діагностичного інструментарію для встановлення початкового рівня сформованості професійної компетентності менеджерів освіти, статистична обробка отриманих результатів.

До діагностичного інструментарію на констатувальному етапі педагогічного експерименту використано такі методики:

- методики, спрямовані на визначення рівня сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності менеджерів освіти (опитування щодо визначення орієнтації фахівців на імплементацію демократичних цінностей, усвідомлення феномена професійної компетентності та його ролі у професійній діяльності менеджерів освіти) (додаток А);

– методики, зорієнтовані на визначення рівня сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності (тестування для визначення рівня нормативно-правових, концептуальних та технологічних знань менеджерів освіти) (додаток Б);

– методики, розраховані на визначення рівня сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності (виконання практичних завдань для діагностики рівня сформованості умінь та навичок здійснювати комунікативну взаємодію та стратегічне планування, знаходити шляхи вирішення конфліктних ситуацій, реалізовувати технології управління закладом освіти) (додаток В);

– методики, сфокусовані на вивчення рівня сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності (опитування для визначення стилю управління за допомогою самооцінки) (додаток Г).

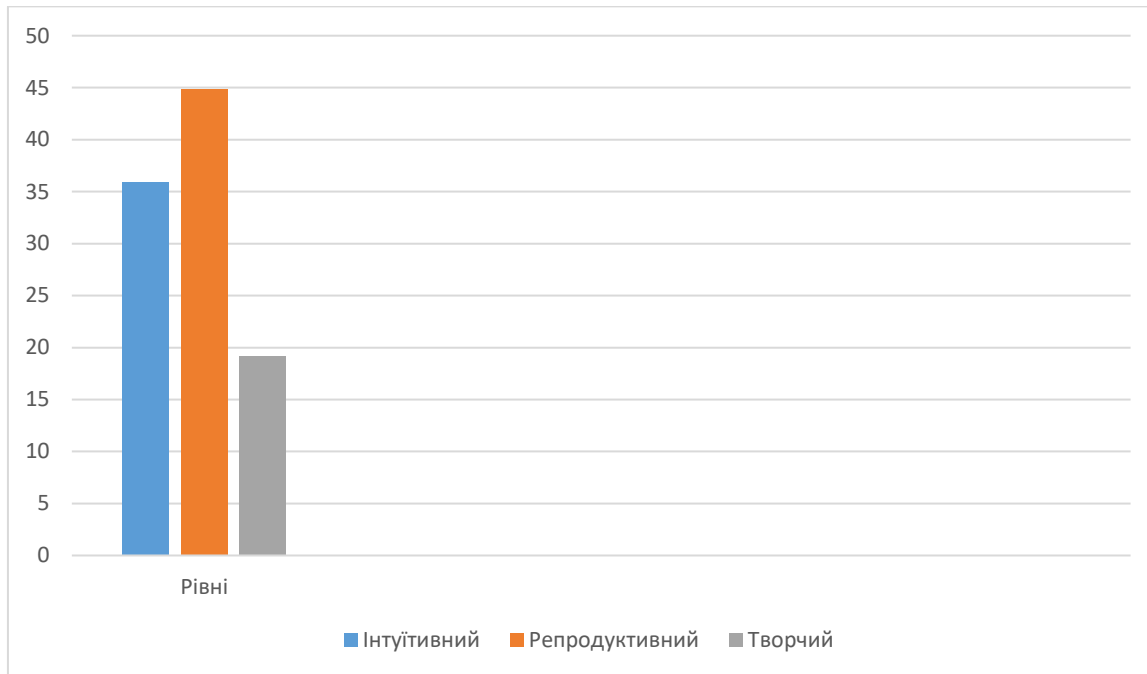
Перейдемо до більш детального опису перебігу та результатів констатувального експерименту. На початку констатувального експерименту було проведено опитування серед директорів та заступників директорів. Опитувальник було проведено в дистанційному режимі за допомогою сервісу GoogleForms. Опитувальник складався з 10 запитань, які вимагають стверджувальної або заперечної відповіді, що є орієнтованими на визначення орієнтації фахівців на впровадження управлінських цінностей. Кожне із 10 запитань супроводжувалося відкритими питаннями задля отримання оціночних суджень респондентів та здійснення подальшого якісного аналізу результатів.

Кількісний аналіз досліджуваних груп керівників представлено в *Таблиці 2.4*.

Таблиця 2.4.

**Розподіл респондентів за рівнем сформованості аксіологічного  
компонента професійної компетентності (у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<i><b>Констатувальний етап</b></i>	35,9%	44,9%	19,2%



**Рис. 2.1. Рівнева характеристика сформованості аксіологічного  
компонента професійної компетентності менеджерів освіти на  
констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Як засвідчує аналіз кількісних результатів сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності менеджерів освіти, більшість респондентів (більш ніж 60%) виявляють ознаки творчого та репродуктивного рівнів сформованості орієнтацій на імплементування демократичних цінностей в

управлінській діяльності. Однак, маємо припущення, що фіксація достатньо високих кількісних показників рівня сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності керівників освіти може відбуватися через завищену самооцінку респондентів та їхню недостатню обізнаність у питаннях сутності культури та демократичних цінностей, які мають лежати в основі управління закладами освіти. Наявність уточнювальних запитань відкритої форми дозволили здійснити якісний аналіз результатів опитування. Так, на питання щодо необхідності будувати професійну діяльність менеджера освіти із урахуванням демократичних цінностей 87,2% респондентів надали стверджувальну відповідь. Проте, респонденти обох груп не змогли визначити, які саме цінності є ключовими для забезпечення процесу управління закладом освіти. 59% наголосили, що відчують необхідність у розширенні знань та вмінь щодо здійснення професійної діяльності на засадах демократизації управління закладом освіти. Також значний відсоток респондентів (71,8%) зазначили, що вони цікавляться участю в заходах, спрямованих на удосконалення внутрішньої та зовнішньої культури керівників, що проводяться поза закладом освіти.

Методом вимірювання сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності менеджерів освіти було обрано тестування. Для проведення діагностики рівня сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності нами був розроблений тест, який складався із 10 завдань, націлених на перевірку всього обсягу знань у сфері демократичної культури, яким мають володіти менеджери освіти, зокрема знання нормативно-правової бази, що регулює питання управління закладами освіти, знання термінологічної бази, знання принципів, підходів та технологій управління, а також знання у сфері комунікативної культури менеджера освіти.

Для тесту з діагностики сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності нами було включено завдання альтернативного вибору, множинного вибору з однією правильною відповіддю, множинного вибору з кількома правильними відповідями, перехресного вибору та завдання відкритого

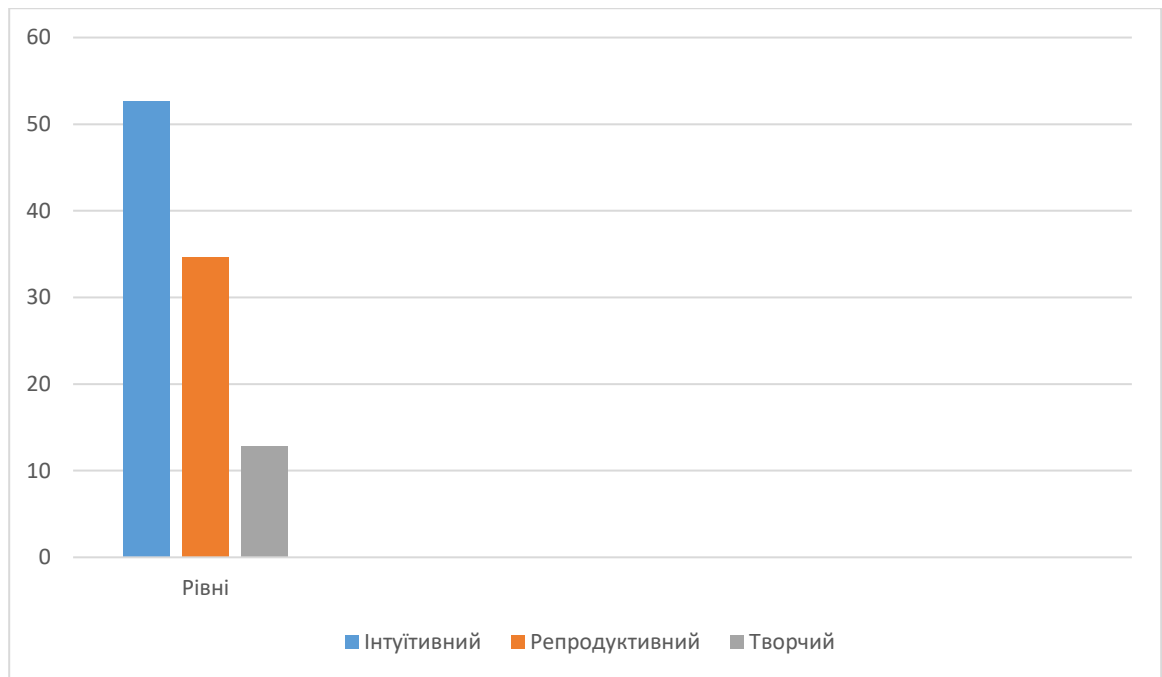
типу. Тестування проводилося із використанням сервісу GoogleForms, який є одним із найзручніших та безкоштовних додатків, має мобільну та вебверсію. Інтерфейс цього сервісу є зрозумілим, дієвим та не вимагає додаткових інструкцій з використання. Повний зміст розробленого тесту подано в додатку Б.

Аналіз результатів проведеного тестування серед респондентів засвідчив недостатню обізнаність менеджерів освіти у професійної компетентності керівників закладів освіти та управлінської діяльності. Кількісний аналіз результатів тестування подано в таблиці 2.5 та унаочнено на рисунку 2.2. Із наведеного кількісного аналізу отриманих результатів тестування можна зробити висновок, що більшість учасників дослідження (близько 90%) виявили інтуїтивний та репродуктивний рівень знань у професійній компетентності, при цьому незначна кількість респондентів продемонструвала відсутність знань у всіх сферах (нормативно-правовій, концептуальній, технологічній та комунікативній).

Таблиця 2.5.

**Кількісні показники рівнів сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності менеджерів освіти (у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<b><i>Констатувальний етап</i></b>	52,6%	34,6%	12,8%



**Рис. 2.2. Рівнева характеристика сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності менеджерів освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Для вимірювання рівня сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності менеджерів освіти було запроваджено авторське анкетування, побудовані на комунікативній взаємодії, спрямованих на встановлення рівня сформованості умінь та навичок здійснювати комунікативну взаємодію, стратегічне планування та знаходити альтернативні шляхи вирішення конфліктних ситуацій, реалізовувати технології управління закладом освіти. Метод є побудованим на використанні запитань, які заохочують респондентів до вияву рівня сформованості досліджуваного феномена. Зазначимо, що ефективність формування комунікативних умінь підвищується, якщо імплементування діалогу відбувається за умови системного виконання дій та взаємозв'язку етапів діяльності, що відповідає поняттю педагогічної технології у вітчизняній науці. Метою цього етапу є розвиток умінь інтерпретувати, уточнювати та абстрагувати [255]. Використовуючи метод анкетування нами було розроблено серію діалогових вправ. Процедура їх використання детально описана в додатку В.

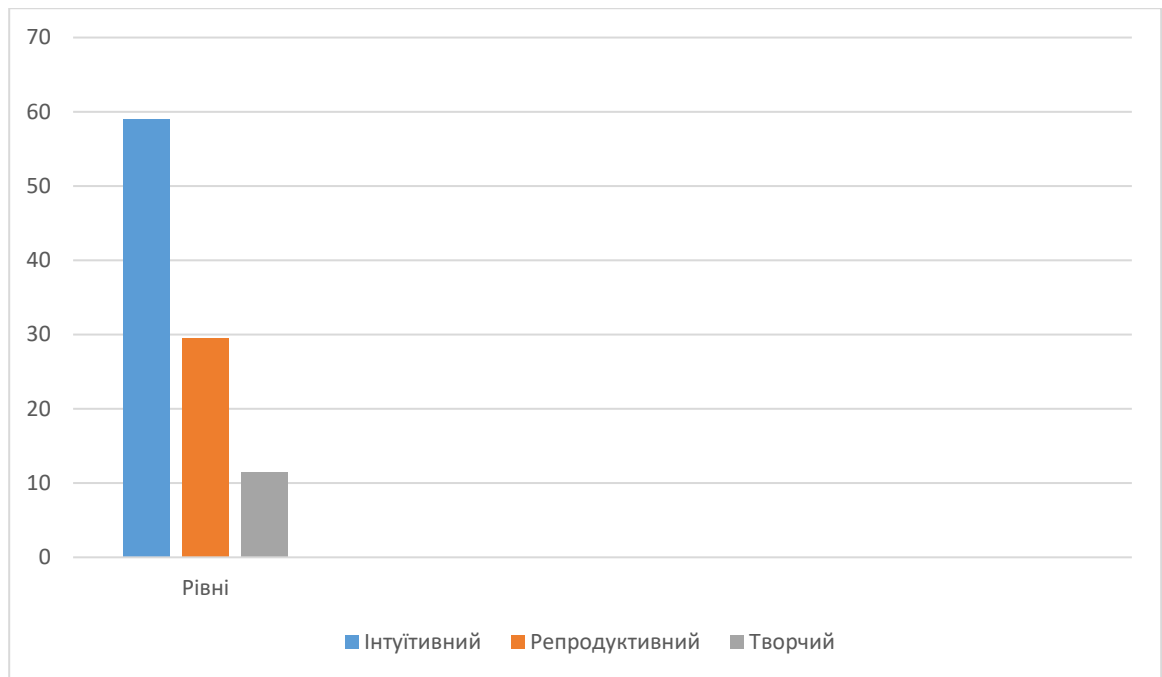


Аналіз анкетування засвідчив, що під час комунікативної взаємодії близько 60% керівники СЗЗСО виявили низький рівень уміння аргументовано доводити свою точку зору, із повагою ставитися до співрозмовників, приймати їхню позицію і досягати компромісів. Щодо запитань, які вимагали пошуку альтернативних шляхів вирішення конфліктних ситуацій та виявлення навичок вирішення конфліктів, сформованість комунікативно-діяльнісного компонента була зафіксована здебільшого на інтуїтивному (низькому рівні) (близько 43% від усієї кількості респондентів). Щодо відповідей на запитання стосовно реалізації технологій управління закладом освіти, поза увагою респондентів залишилися проблеми встановлення партнерських відносин із різними організаціями, включаючи громадські, та можливість залучення їх до планування розвитку закладу освіти та ухвалення рішень, що не дозволяє говорити про високий рівень сформованості комунікативно-діяльнісного компонента менеджерів освіти. Узагальнені результати щодо сформованості цього компонента із урахуванням усіх показників представлено в *таблиці 2.6* та на *рисунок 2.3*.

Таблиця 2.6.

**Кількісні показники рівнів сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності менеджерів освіти (у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<i><b>Констатувальний етап</b></i>	59%	29,5%	11,5%



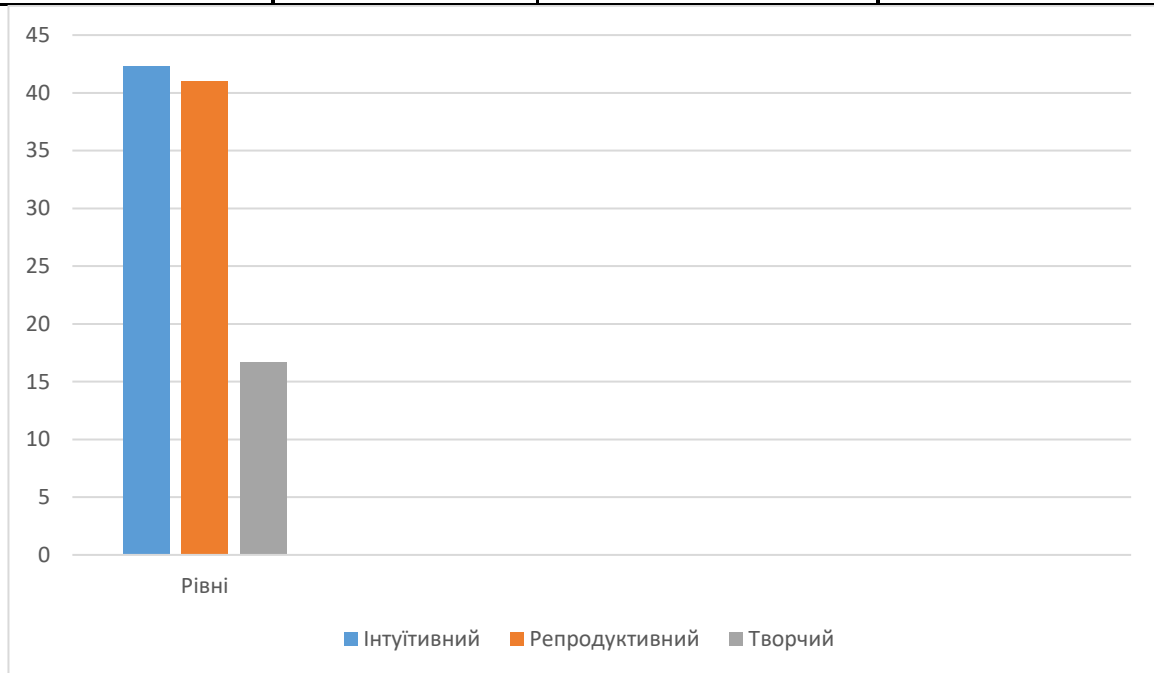
**Рис. 2.3. Рівнева характеристика сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності менеджерів освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Рівень розвитку рефлексивного компонента було діагностовано за допомогою проведення опитування для самооцінки стилю управління, який складався із 12 тверджень. Аналізуючи подані твердження, респонденти мали надати реакцію із зазначенням того, як часто вони поводитися би у зазначений спосіб. Точний перелік запитань подано в додатку Г. Ця методика є спрямованою на самостійне визначення респондентами рівня сформованості професійної компетентності та їхньої здатності до адекватного оцінювання своєї професійної діяльності на посаді керівника спеціального закладу освіти. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності, наведені в *таблиці 2.7* та на *рисунку 2.4*. Отже, проведена діагностика рівнів сформованості усіх чотирьох компонентів професійної компетентності менеджерів освіти (аксіологічного, гносеологічного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного) дає підстави стверджувати, що порушена в нашому дослідженні проблема потребує вирішення.

Таблиця 2.7.

**Кількісні показники рівнів сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності менеджерів освіти(у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<i><b>Констатувальний етап</b></i>	42,3%	41%	16,7%



**Рис. 2.4. Рівнева характеристика сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності менеджерів освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Не зважаючи на виявлення достатньо високого рівня сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності, під час проведення діагностичного дослідження респонденти не продемонстрували стабільність та глибину знань щодо демократичного управління закладами освіти, несистемними також виявилися знання комунікативних стилів та вербальних і невербальних засобів комунікації в умовах управління закладом освіти. Зафіксовано також

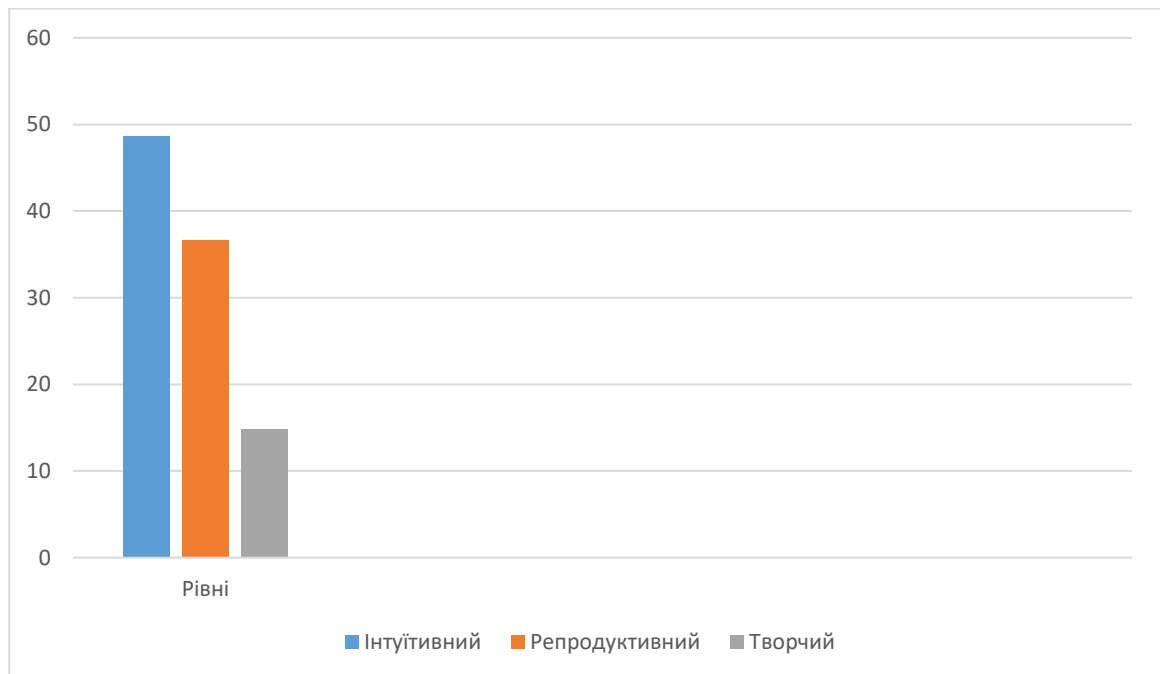
недостатність розвитку вмінь та навичок брати участь у комунікативній взаємодії, знаходити альтернативні шляхи вирішення конфліктних ситуацій, реалізовувати технології управління закладом освіти.

Узагальнені кількісні показники сформованості всіх компонентів професійної компетентності менеджерів освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту наведені в *таблиці 2.8* та на *рисунку 2.5*.

*Таблиця 2.8.*

**Кількісні показники рівнів сформованості професійної компетентності менеджерів освіти (у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<b><i>Констатувальний етап</i></b>	48,6%	36,6%	14,8%



**Рис. 2.5. Рівнева характеристика сформованості професійної компетентності менеджерів освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Для отримання узагальнених результатів констатувального експерименту, що засвідчують рівень сформованості професійної компетентності менеджерів освіти, нами було проведено розрахунки із виведенням коефіцієнта вагомості для кожного із виділених компонентів досліджуваного феномена. Так, коефіцієнт вагомості аксіологічного компонента становить – 0,3, коефіцієнт гносеологічного компонента – 0,15, коефіцієнт комунікативно-діяльнісного компонента – 0,4, а рефлексивного – 0,15. Згідно проведених розрахунків можемо зробити висновок, що в більшості респондентів переважав інтуїтивний (48,6%) і репродуктивний рівень (36,6%), тоді як кількісні показники творчого рівня (14,8%) сформованості професійної компетентності менеджерів освіти виявилися достатньо низькими.

Із метою проведення статистичної обробки отриманих результатів показники сформованості в керівників компонентів професійної компетентності визначалися в балах. Показники аксіологічного компонента – 25 балів, показники гносеологічного компонента – 25 балів, показники комунікативно-діяльнісного компонента – 25 балів, показники рефлексивного компонента – 25 балів.

Унаслідок статистичної обробки було статистично встановлено зв'язок між компонентами професійної компетентності за допомогою лінійного кореляційного аналізу ( $r_{xy}$  Пірсона). Значення « $r$ » визначає рівень взаємозв'язку між заданими показниками. Це значення може змінюватися від «-1» до «+1». Чим ближче значення до «+1», тим вищий взаємозв'язок між заданими компонентами.

Отже, аналіз отриманих результатів дозволив з'ясувати, що у менеджерів освіти взаємозв'язок між компонентами професійної компетентності середній (від  $r = 0,69$  до 0,75), при  $p \leq 0,05$   $p \leq 0,05$ .

Відповідно до отриманих результатів взаємозв'язок між компонентами професійної компетентності в досліджуваних виглядає так.

Взаємозв'язок між аксіологічним й гностичним компонентами професійної компетентності ( $r = 0,75$   $r = 0,75$ ) вказує на залежність між умінням діяти за законами цінностей та вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в

умовах спеціального закладу освіти, що, зі свого боку, залежить від рівня сформованості професійної компетентності. Середній взаємозв'язок між аксіологічним і комунікативно-діяльнісним компонентами професійної компетентності показали керівники –  $r = 0,73$ , а це доводить, що вміння діяти за законами цінностей визначаються фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, технологічними вміннями і навичками, що не може не позначитися на їх професійній діяльності.

Найнижчим у досліджуваних керівників СЗЗСО виявився показник взаємозв'язку між комунікативно-діяльнісним і рефлексивним компонентами професійної компетентності ( $r = 0,69$ ), показник є статистично значущим, оскільки дії відповідно до законів добра й справедливості в умовах спеціальної освіти залежать від сформованості здатності осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для реалізації освітнього процесу.

Отримані результати можна інтерпретувати так: середній рівень сформованості умінь використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування у професійній діяльності, фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатньо сформовані технологічні вміння і навички, можуть позначитися на їх професійній діяльності, оскільки впливають на формування професійної компетентності.

Отже, результати, установлені статистично, підтвердили результати, отримані в процесі констатувального дослідження, і дозволяють стверджувати, що в керівників СЗЗСО компоненти професійної компетентності сформовано недостатньо, середній стан сформованості компонентів професійної компетентності спричиняє до значних труднощів, які виникають під час професійної діяльності.

Матеріали проведеного констатувального експерименту дозволяють дійти таких висновків.

Сформованість компонентів професійної компетентності в фахівців СЗСО забезпечує успішність утілення професійної діяльності.

Результати дослідження довели, що керівники СЗСО мають інтуїтивний рівень сформованості професійної компетентності, що в кількісному еквіваленті становить близько 50%. Проведення діагностичних процедур довели необхідність визначення та реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності менеджерів освіти, які б сприяли вдосконаленню процесу професійної підготовки керівників спеціальних закладів освіти.

Отже, результати констатувального дослідження засвідчили, що в керівників СЗСО професійна компетентність сформована недостатньо, основними причинами чого слід уважати: невміння усвідомлювати власні цінності, часткове прагнення до самоосвіти та саморозвитку; середній (нестабільний) рівень толерантності до людей, який передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може спричинити конфлікт стосунків; середній рівень розвитку емпатії, емпатія на підставі раціоналізації; періодичні виявлення позитивних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість); фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатня сформованість технологічних умінь і навичок.

Такий стан сформованості професійної компетентності керівників СЗСО спричиняє ускладнення в реалізації професійної діяльності, яка закономірно впливає на управлінські якості.

### **Висновки до другого розділу**

Підсумок результатів експериментального дослідження проблеми професійної компетентності дозволяє дійти таких висновків.

1. Таким чином, аналіз літератури показав, що керівники закладів загальної середньої освіти, як учасники освітнього процесу підвищення компетентності, мають низку відмінних рис: вік учасників, соціальний статус. Керівники ЗСО

потребують підвищення компетентності та одним із найцікавіших, на наш погляд, методів є ігровий та коуч-тренінг. За допомогою ігрових методів досягається низка позитивних якостей: зняття бар'єрів, психологічний комфорт, групова взаємодія, спільне прийняття рішень. Коуч-тренінг спрямований на формування та досягнення цілей, розвиток управлінських даних, впевненості у собі, підвищення самооцінки.

2. Реалізація представленої структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності керівника в освітньому процесі СЗЗСО потребує врахування заявлених педагогічних умов на всіх етапах формування професійно-педагогічної компетентності з урахуванням основних наукових принципів та методологічних підходів.

3. Відсутність наукових досліджень досліджуваного феномена, присвячених питанням діагностики рівнів професійної компетентності керівника СЗЗСО, зумовили необхідність розроблення відповідного критеріального апарату. Згідно вимог, структури, наявних критеріальних апаратів та підходів до оцінювання професійної компетентності керівників закладів освіти було окреслено такі критерії оцінювання професійної компетентності менеджерів освіти: професійно-ціннісний, знаннєвий, комунікативно-процесуальний та оцінний.

4. Ураховуючи принципи, прийоми та умови формування професійної компетентності, нами виокремлено такі рівні сформованості професійної компетентності менеджерів освіти: інтуїтивний, репродуктивний та адаптивний.

*Інтуїтивний рівень* сформованості професійної компетентності свідчить про наявність загальних уявлень щодо важливості дотримання принципів управління під час реалізації професійної діяльності та відсутність системних знань, стійких умінь та навичок імплементації цього принципу, що надає професійній компетентності керівника закладу освіти стихійного характеру та змушує його здійснювати управлінську діяльність на інтуїтивному рівні.

*Репродуктивний рівень* свідчить про наявність достатнього рівня мотивації до професійної діяльності, знань та умінь імплементувати принципи управління.



Однак, недостатнім є вияв креативності під час виконання практичних професійних завдань, тому професійна діяльність набуває ознак наслідувального характеру.

*Творчий рівень* засвідчує високий рівень сформованості професійної компетентності фахівців, їхню стійку здатність до творчого пошуку реалізації принципів управління під час здійснення управлінської діяльності.

5. Результати дослідження довели, що керівники СЗЗСО мають інтуїтивний рівень сформованості професійної компетентності, що в кількісному еквіваленті становить близько 50%. Проведення діагностичних процедур довели необхідність визначення та реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності менеджерів освіти, які б сприяли вдосконаленню процесу професійної підготовки керівників спеціальних закладів освіти.

Отже, становлення компонентів професійної компетентності у керівників СЗЗСО відбувається з певними особливостями. Такі висновки спонукають до розроблення методичних рекомендацій з формування професійної компетентності у керівників СЗЗСО.

### РОЗДІЛ 3.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

### **3.1. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти**

У процесі констатувального експерименту було з'ясовано, що директори СЗЗСО мають різний рівень сформованості професійної компетентності. Діагностовано особливості несформованості професійної компетентності, зокрема, усвідомлення феномена професійна компетентність та його ролі у професійній діяльності менеджера освіти; знання міжнародної та національної нормативно-правової бази, що регулює процеси освіти та управління закладами освіти; розуміння принципів та підходів демократичного управління; обізнаність щодо технологій управління закладом освіти; розуміння, що за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування можна висловлювати унікальні ідеї, знаходити спільні рішення; усвідомлення того, як використання різних комунікативних стилів може перешкоджати ефективній комунікації або руйнувати її; здатність чітко та переконливо висловлюватися, пояснювати свої ідеї, потреби та інтереси, заохочувати та дискутувати; уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення або запобігання конфліктних ситуацій; володіння технологіями демократичного управління закладом освіти; уміння бути емпатійними та гнучкими у прийнятті рішень; виявлення зацікавленості щодо розвитку власної професійної культури; вміння адекватно та об'єктивно оцінювати свою професійну діяльність з точки зору імплементації принципів управління закладом освіти; прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; уміння оцінювати слідування професійним цінностям під час виконання управлінської діяльності.

Зазначені вище особливості, негативно відбиваються на становленні професійної компетентності керівника СЗЗСО та втіленні на практиці окреслених технологій, що дають змогу організувати освітньо-розвивальне середовище, у якому визначальна роль належить професійній діяльності.

Отже, розроблення методики, спрямованої на розвиток аксіологічного, гносологічного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної компетентності, сприятиме становленню цього процесу в директорів СЗЗСО.

Підґрунтям розроблення методики формувального етапу дослідження є основні теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників з позиції компетентнісного підходу щодо специфіки формування професійної компетентності керівника ЗЗСО, та з'ясовані під час констатувального етапу дослідження особливості професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Основна мета формувального експерименту – визначення організаційно-педагогічних умов, розробка методики формування професійної компетентності в процесі спеціально організованого навчання та перевірка її ефективності.

Досягнення мети передбачалорозв'язання таких **завдань**:

1. Визначити організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника СЗЗСО.

2 Розробити методику формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

3. Експериментально перевірити методику формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

4. Простежити динаміку розвитку професійної компетентності директорів СЗЗСО у процесі спеціально організованого навчання.

5. Здійснити порівняльний аналіз стану сформованості професійної компетентності директорів СЗЗСО експериментальної й контрольної груп.

Експериментальну методику формування професійної компетентності розраховано на керівників СЗЗСО.

Формувальна методика впроваджувалася протягом вересня-травня 2022 – 2023рр., контрольний експеримент проведено у вересні–грудні 2024 року. У ньому взяли участь директори СЗЗСО: 20 керівників експериментальної групи та 20 керівників контрольної групи, які не проходили спеціального навчання.

Підґрунтям до розробки експериментальної формувальної методики стали такі **теоретичні положення**:

1. *Професійно компетентність керівника СЗЗСО* – це комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією і включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу; це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання.

2. *Процес формування професійної компетентності* не можна розглядати як звичайну систему спеціально організованої роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Успішність його реалізації передусім залежить від індивідуальних особливостей особистості; управлінських якостей, що склалися під впливом багатьох чинників. Виникає потреба в забезпеченні організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть розширенню досвіду керівника СЗЗСО з метою створення технології формування професійної компетентності.

Із такої позиції, професійна компетентність керівника СЗЗСО є гарантом дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне професійне вдосконалення, оптимізуючи всі наміри й здібності для оптимізації професійної діяльності на рівні закладу освіти.

3. *Формування професійної компетентності відбувається* в процесі професійної діяльності, тому слід використовувати всі види освітньої діяльності: лекції, семінарські/практичні заняття, елементи тренінгу.

4. *Формування професійної компетентності потребує впровадження в робочий процес спеціальної програми та розроблення методичних рекомендацій*, що сприятиме формуванню аксіологічного, гноселогічного, комунікативно-

діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної компетентності, й передбачатиме формування управлінських якостей, професійної взаємодії з всіма учасниками спеціального освітнього закладу. Завдання мають бути спрямовані на формування професійно значущих якостей, необхідних для втілення професійної компетентності керівника СЗЗСО.

Розробка й реалізація формувальної експериментальної методики здійснювалися на основі таких **організаційно-педагогічних умов**:

- усвідомлення керівником в процесі професійної діяльності компонентів професійної компетентності аксіологічного, гноселогічного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного. Залучення директорів СЗЗСО до різних видів діяльності сприяло формуванню професійної компетентності. Ця умова досягалася шляхом спонукального та заохочувального ставлення керівників до виконуваних завдань, запропонованих під час лекційних, семінарських/практичних занять. Необхідною умовою формування професійної компетентності став поступовий перехід від самосприйняття до сприйняття інших та сприйняття власної професійної діяльності;

- динаміка розвитку професійної компетентності ґрунтувалася на послідовному формуванні та закріпленні всіх її компонентів. Рівень професійної компетентності залежить від сформованості аксіологічного, гноселогічного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного етапів у процесі впровадження технологій управлінського менеджменту, співпраці, викладання, що сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності. Забезпечення цього процесу відбувалося внаслідок поетапного переходу при формуванні професійної компетентності;

- кожен етап формування професійної компетентності відображав технологію поетапного формування професійної компетентності керівника СЗЗСО: репродукційному, активно-діяльнісному, творчо-перетворювальному.

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-педагогічних умов було розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання проблеми формування професійної компетентності директора СЗЗСО.

Формувальна методика передбачає 3 основних етапи, що спрямовані на формування професійної компетентності керівника СЗЗСО, та представлені сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок, способів їх продуктивного застосування в освітньо-виховному процесі, які передбачають ефективну особистісно та практико-орієнтовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.

До суттєвих закономірностей зазначеної поетапності, що поєднує особистісно-орієнтовані технології навчання, належать: створення керівниками нового продукту – чи то знання, чи особистісне новоутворення, що характеризує їх творчий потенціал; позиція керівника як повноцінного суб'єкта управлінської діяльності.

Перший *етап репродуктивний* обумовлений особливостями управлінської діяльності керівника СЗЗСО.

Даний етап був спрямований на освоєння системи професійно-педагогічних знань, умінь та навичок; інтенсивне становлення професійно-ціннісних орієнтацій на основі актуалізації знань, умінь та навичок; уточнення життєвих та професійних змістів, цілей та планів; формування уявлень про професійну компетентність директора як сутнісну характеристику професіоналізму; прагнення оволодіння професійними якостями.

Зазначений етап є найбільш важливим для формування професійної компетентності директора СЗЗСО, оскільки від того, наскільки розвинена його репродуктивна діяльність залежатиме, зрештою, рівень сформованості його професійної компетентності.

Результатом репродуктивного етапу формування професійної компетентності директора СЗЗСО стало усвідомлення та прийняття директорами проблеми формування професійної компетентності, необхідності отримання

системних знань, умінь та навичок, вивчення основних компетентнісних категорій. З метою реалізації комплексу заявлених педагогічних умов формування професійної компетентності керівника спеціального освітнього закладу на репродуктивному етапі використовувалися такі освітні технології:

- педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу, що спираються на діалог як форму та засіб обміну інформацією, суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «керівник-підлеглий», мотивацію досягнень, спрямованість на цілі особистісного, професійного розвитку;

- технології суб'єктної соціальної активності людини, що базуються на використанні активних форм залучення в діяльність (самоактивізація), організації умов для реалізації потенціалу особистості, її здібностей (самоактуалізація, самоідентифікація, самовираження): технологія проблемного навчання, пошукові технології;

- технології навчання з спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості: включення до активної пізнавальної діяльності, співпраці.

*Активно-діяльнісний етап* передбачає спрямованість на вирішення таких завдань, як: подальший розвиток суб'єкта професійної діяльності за рахунок його самоідентифікації та самоактуалізації, заснованих на системній єдності педагогічних знань, умінь та навичок їхньої практичної реалізації, становленні професійного образу «Я», первинне усвідомлення своїх реальних можливостей у модельованих ситуаціях. Даний етап характеризується спеціальним характером навчань.

Результатом активно-діялісного етапу стало формування та розвиток ключових компетентностей керівників (комунікативної, прогностичної, гностичної та ін.), а також науково-теоретичної, інформаційно-дослідницької, методичної, конфліктної та рефлексивної компетентностей.

Реалізація комплексу педагогічних умов формування професійної компетентності директора СЗЗСО на активно-діяльнісному етапі потребувала використання освітніх технологій, серед яких:

- технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності керівників (активні методи навчання): проблемне навчання (частково-пошуковий метод, технологія навчального дослідження), інтерактивні технології (технології проведення дискусій, диспутів, проблематизація, ігрові ситуації, взаємоопитування);

- технології інтеграції в освіті, засновані на об'єднанні у формах та методах навчання різноманітних знань, умінь та навичок керівників, різних видів професійної компетентності: семінар-практикум, лекція-діалог;

- Ігрові технології: педагогічні ігри, рольові ігри.

*Творчо-перетворювальний етап* характеризується виробленням індивідуального управлінського стилю керівника як активного суб'єкта власної діяльності, здатного до побудови власної концептуальної основи педагогічної діяльності та оволодіння способами прийняття професійно-цінних рішень, що має рефлексивну компетентність.

Результатом даного етапу стала готовність директора (теоретична та практична) до здійснення професійно-педагогічної діяльності та до подальшого професійного та особистісного становлення та розвитку.

Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності керівника СЗЗСО на творчо-перетворювальному етапі реалізовувалися з використанням технологій, використаних на репродуктивному та активно-діяльнісному етапах, проте акцент робився на проєктні, творчі технології. Найбільша увага приділялася створенню ситуацій, що вимагають пояснення керівником явищ і процесів, спірних педагогічних понять, відстоювання власної думки, розвиненої рефлексії власної діяльності та діяльності своїх колег, творчого вирішення пізнавальних завдань на основі комплексного застосування різних способів рішення.



Зазначені етапи технології формування професійної компетентності директора СЗЗСО характеризуються системою теоретичних, методологічних, концептуальних та технологічних знань, що забезпечують надситуативне та ситуативне професійне становлення керівника, що забезпечується використанням інноваційних методів навчання на основі знання основних тенденцій розвитку професійної компетентності директора СЗЗСО.

Із метою реалізації організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності керівника у розробці технології поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО ми виходили з того, що управлінсько-педагогічна діяльність в сучасних умовах – це, насамперед, розвиток аналітичних здібностей та критичного мислення, мотивованість на сприйняття знань, прагнення встигати за соціальними змінами. Тому найважливішим показником продуктивності, ефективності та якості управління СЗЗСО є професійна компетентність директора.

Варто зауважити, що центральним елементом технології на всіх її етапах є спеціальна база знань і комплекс умінь і навичок. Але при цьому змінюються форми та методи організації діяльності: акцент робиться на навчання через практику, роботу у творчих групах, вибудовування індивідуальних траєкторій навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності, використання міжпредметних зв'язків, розвиток самостійної та особистої відповідальності за прийняття рішень.

Необхідність реалізації першої педагогічної умови формування професійної компетентності директора СЗЗСО (створення креативного середовища) на всіх етапах технології поетапного формування професійної компетентності керівника зумовила вибір відповідних методів та форм організації навчання, оскільки забезпечення поетапного формування професійної компетентності відбувається за рахунок зміни основних видів діяльності, провідних засобів (механізмів) їх реалізації та відповідних технологій.

Для посилення мотивації діяльності, активізації творчих здібностей керівника та стимулювання самостійності у прийнятті рішень нами використовувалися такі педагогічні технології:

- колективної та групової взаємодії (дискусії, технологія взаємонавчання, робота в групах змінного складу);
- технології імітаційного моделювання основних рис реальної діяльності професіонала (рольові, ділові ігри, проектування, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення різноманітних педагогічних ситуацій);
- технології трансформації контексту професійної ситуації у контекст життєвої ситуації керівника (створення реальних ситуацій – аналогів практичної управлінської діяльності).

Таким чином, у нашій роботі здійснювався перехід від переважно інформативних форм навчання до форм, що включали елементи проблемності та наукового пошуку, де акцент робився на професійну діяльність директора СЗЗСО.

У таблиці 3.1 представлено організаційно-педагогічні умови та етапи технології формування професійної компетентності директора СЗЗСО.

У таблиці 3.1 відображено зміст кожного з етапів технології формування професійної компетентності директора СЗЗСО з урахуванням заявлених організаційно-педагогічних умов. Кожен етап вказує на ускладнення завдань від етапу до етапу, що дозволяє уявити професійну компетентність як багаторівневий феномен.

У процесі спеціально організованого навчання з формування професійної компетентності директора СЗЗСО передбачалися такі форми організації навчання, як: лекції, семінари, практичні заходи, самостійна робота керівників, які були направлені на цілеспрямоване формування професійної компетентності директора СЗЗСО.

Таблиця 3.1.

**Організаційно-педагогічні умови та етапи формування  
професійної компетентності директора СЗЗСО**

<b>Умови/ етапи</b>	<b>Орієнтація на суб'єктність особистості, здатної до самоактуалізації та самоідентифікації</b>	<b>Розвиток креативних якостей</b>	<b>Спонування до рефлексивної діяльності</b>	<b>Діалогізація в професійній діяльності</b>
Репро- дуктивний етап	Формування уявлень керівника про свою особистість та професійну компетентність як провідної характеристики професіоналізму, змінення вимог з метою повної реалізації.	Включення в діяльність крім предметно-інформаційного змісту зразків креативної поведінки; створення керівником умов взаєморозуміння, взаємодії, безконфліктності.	Формування рефлексивних умінь керівника на рівні суб'єктивної оцінки особистості та продуктивності управлінської діяльності	Вироблення комунікативних умінь діалогічної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.
Активно- діяльніс- ний етап	активізація знань у різних педагогічних ситуаціях; рефлексія власних успіхів.	Використання творчих завдань відкритого типу; формування креативних зразків поведінки; відкритість новому, прагнення навчатися, творче самопочуття.	Розвиток рефлексивних умінь та навичок на основі глибокої аналітичної оцінки.	Реалізація потужного потенціалу діалогу в різних формах професійної діяльності (лекція-діалог, семінар-дискусія, семінар-діалог та ін.);
Творчо- перетво- рюваль- ний етап	Готовність до виконання професійної діяльності, результативність управлінської діяльності	Використання індивідуального стилю професійної діяльності, наявність творчого підходу до вирішення проблем.	Розвиток рефлексивних умінь на основі власного педагогічного досвіду творчий (креативний) підхід до їх вирішення.	Організація професійної діяльності на рівні діалогу.

Лекція як форма передачі теоретичного матеріалу активно використовується під час спеціально організованого навчання. Лекція поєднує в собі спеціально організовану для аудиторії систему знань, зразок науково-педагогічного мислення, техніки виступу перед аудиторією. Традиційні лекції використовувалися нами на репродуктивному етапі технології поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО.

Із метою діалогізації професійної діяльності на всіх етапах технології поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО використовувалась лекція – діалог.

Перехідною від лекції до практичних занять формою організації навчання, що застосовувалася в нашій роботі з формування професійної компетентності директора СЗЗСО, були лекційно-практичні заняття, що ґрунтувалися на чергуванні теоретичного матеріалу з практичними завданнями. Лекція-практикум як професійна компетентність директора (професійна компетентність керівника заснована на системній єдності знань, умінь і навичок, досвіду, що характеризують теоретичну та практичну готовність керівника до професійної діяльності). Вдало використовувалися лекційно-практичні заняття під час викладу тем: «Загальна та професійна культура керівника», «Технологія вирішення педагогічного конфлікту», «Організаційні форми виховання» та ін.

На всіх етапах технології формування професійної компетентності директора СЗЗСО на основі реалізації педагогічних умов використовували семінарські заняття. Семінар передбачаючи колективне обговорення питань, доповідей. Семінари належать до теоретичної форми занять, що поглиблюють та закріплюють знання, отримані на лекції та самостійно. На семінарах опановують термінологічні поняття, навчаються вільно ними оперувати, переконливо відстоювати свою точку зору.

Під час спеціально організованого навчання для директорів СЗЗСО ми використовували семінар-бесіду, семінар-дискусію, семінари на основі методів співпраці, семінари по вирішенню конфліктних ситуацій, практичні семінари.

Також активно використовувались ігрові технології: педагогічні ігри, ділові та рольові ігри. А також проектний метод в кінці всього курсу як залік.

Таким чином, технологія поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО, заснована на реалізації організаційно-педагогічних умов (орієнтації на суб'єктність особистості, здатної до самоідентифікації та самоактуалізації; створення креативного середовища; спонукання до рефлексивної діяльності; діалогізації освітнього процесу) є поступове ускладнення основних етапів навчання, а також розширення арсеналу застосовуваних методів і форм активної організації навчання.

Варто зазначити, що усвідомлення та прийняття проблеми професійної компетентності керівника, прагнення до творчості, висока потреба у пізнанні, позитивна мотивація вибору професії сприяє самоактуалізації та самоідентифікації особистості. При цьому важливе значення має впевненість у власних знаннях, уміннях і навичках; суб'єктивна оцінка своїх можливостей, відкритість новому, прагнення до навчання.

Ефективність самоактуалізації особистості залежить від ефективності управлінської діяльності, яка визначається адекватним вибором організаційних форм, методів та засобів навчання.

Одночасно з цим у ході спеціально організованого навчання нами було зроблено висновок: активні методи навчання, якщо вони відображають суть професії, формують основу професійної компетентності директора СЗЗСО, оскільки створюють умови для відпрацювання професійних навичок в умовах, наближених до ідеальних.

Важливо відзначити, що основу технології поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО становлять:

- педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу;

- технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності керівника (активні методи навчання): проблемне навчання (частково-пошуковий метод, технологія навчального дослідження, дослідницькі ігри), технології проектного навчання, інтерактивні технології (технологія проведення дискусій, диспутів);
- ігрові технології: педагогічні ігри, рольові та ділові ігри;
- технології індивідуалізованого навчання: проектний метод;
- технології інтеграції в освіті: інтегративні форми навчання (семінар-практикум, лекція-практикум, лекція-діалог).

Дані технології спрямовані на формування професійної компетентності керівника в процесі професійної, практичної, дослідницької та евристичної діяльності, тісно пов'язані з технологіями педагогічної взаємодії (створення ситуації успіху, оцінної діяльності, встановлення контакту з групою та ін.).

Рівень необхідний для формування професійної компетентності керівника СЗЗСО потребує певних знань, умінь і навиків на кожному етапі навчання постійно змінюється, як і й їх зміст. Відбувається поступове ускладнення та розвиток кожного вміння, зміна та розширення його обсягу, перехід від репродуктивної до частково-пошукової, проблемної, дослідницької та творчої (креативної) діяльності, що відображає сутність технології поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО.

### **3.2. Методика оцінювання сформованості професійної компетентності керівника навчального закладу**

Метою проведення контрольного експерименту була перевірка ефективності завдань формувальної методики. Основне завдання контрольного дослідження передбачало вплив формувальної методики на якість і дієвість компонентів професійної компетентності директора СЗЗСО.

Зміст контрольного експерименту передбачав проведення чотирьох експериментальних методик, що повторювали серії констатувального експерименту:

I серія – спрямована на вивчення аксіологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО шляхом проведення опитування;

II серія – спрямована на вивчення змісту гносеологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО: тестування;

III серія – спрямована на вивчення змісту комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО через опробування авторської методики: анкетування;

IV серія – спрямована на вивчення змісту рефлексивного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО через опитування.

Методика проведення дослідження була аналогічна констатувальному етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що в й констатувальному дослідженні (див. Розділ 2).

Унаслідок проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які засвідчують ефективність впливу формувальної методики на стан гносеологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО. Так, визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст гносеологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО показало, що в 98 % керівників експериментальної групи такі вміння сформовано. Водночас, у директорів контрольної групи зазначені вміння сформовано в 77 % респондентів (*Рис. 3.1.*).



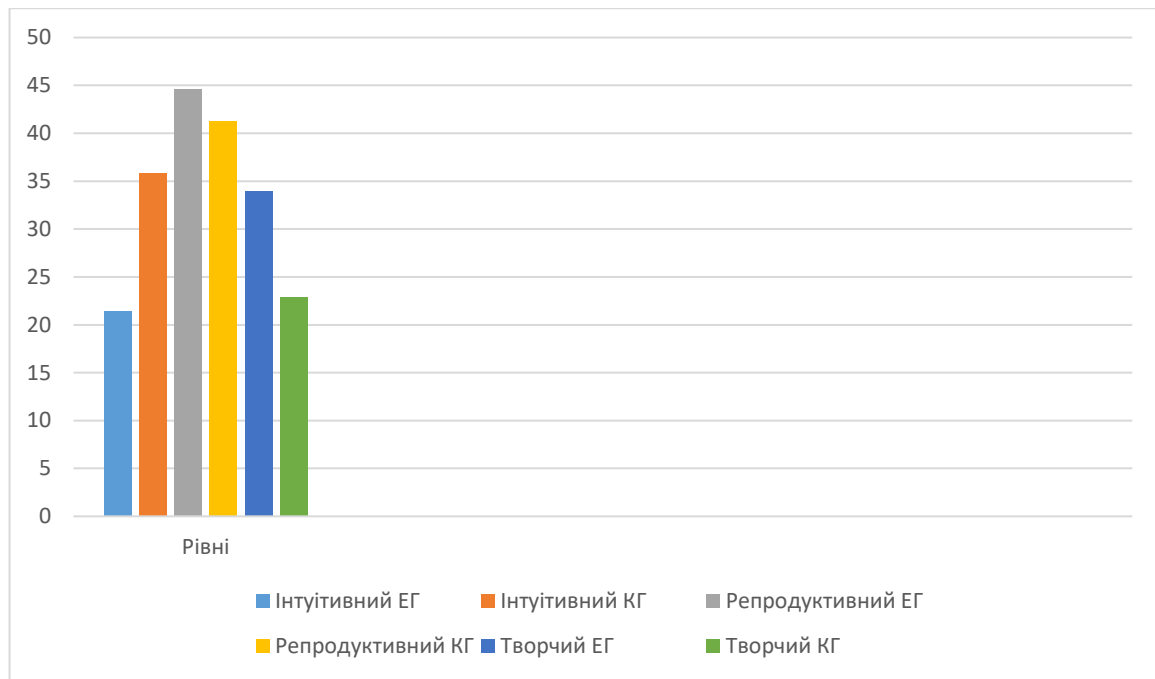
*Рис.3.1. Рівень сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності директорів СЗСО ЕГ та КГ (у %)*

Аналіз результатів засвідчив, що після спеціально організованої методики поетапного формування професійної компетентності директора СЗСО відбулися зміни щодо рівня сформованості аксіологічного компонента. Це доводить те, що в менеджерів освіти значно підвищився рівень професійних цінностей, що є визначальними для успішного управління фахівцем закладом освіти та побудови демократичних відносин із працівниками та здобувачами закладу освіти. Керівники СЗСО усвідомлюють цінність демократичного суспільства, можуть ефективно керувати всіма учасниками освітнього процесу, усвідомлюють значущість професійної діяльності.

Розглянемо детальніше стан сформованості вмінь, які складають зміст аксіологічного компонента професійної компетентності і на з'ясування яких було спрямовано завдання першої серії контрольного експерименту.

Дослідження професійно-ціннісного критерію контрольної та експериментальної груп можна побачити на Рис. 3.2.





*Рис. 3.2. Рівень сформованості професійно-ціннісного компоненту професійної компетентності керівників СЗЗСО ЕГ та КГ(у %)*

Рис. 3.2 наочно ілюструє динаміку рівня професійно-ціннісного критерію. У експериментальній групі менеджерів освіти відбулися зміни цього показника, інтуїтивний рівень зменшився на 14,4%, тоді як творчий зменшився на 11,1%. У цілому позитивна динаміка рівня сформованості професійно-ціннісного критерію після проведення поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО склала 32%.

*Таблиця 3.2.*

**Рівень сформованості професійно-ціннісного критерію у директорів СЗЗСО ЕГ та КГ**

Групи	Інтуїтивний	Репродуктивний	Творчий
ЕГ	21,4%	44,6%	34%
КГ	35,8%	41,3%	22,9%

Дані засвідчують, що під час проведення формувальної методики в менеджерів освіти експериментальної групи відбулися зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі статистичних відмінностей між результатами констатувального й формувального етапів виявлено не було. Отже, на рівень професійно-ціннісного критерію могла вплинути тільки реалізована на формувальному етапі поетапна методика формування професійної компетентності директора СЗСО.

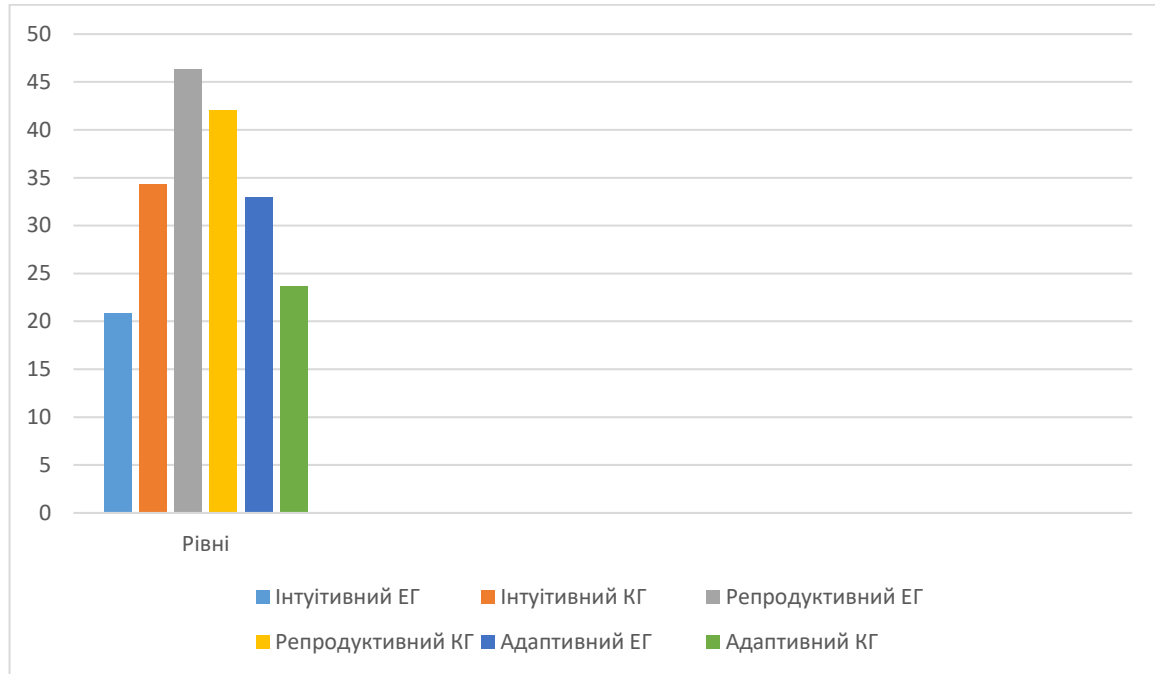
Розглянемо експериментальні дані, отримані внаслідок проведення контрольного експерименту, які передбачали з'ясування рівня сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст гносеологічного компонента професійної компетентності, показало, що в 95 % керівників ЕГ необхідні вміння сформовано. Водночас, у директорів КГ зазначені вміння сформовано лише у 75 % студентів (Рис. 3.3).



*Рис.3.3. Рівень сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності директорів СЗСО ЕГ та КГ (у %)*

Важливим критерієм, що визначає зміст гносеологічного компонента професійної компетентності в директорів СЗЗСО є рівень знаннєвого критерію. Результати порівняльного аналізу за показником знаннєвий критерій в контрольній і експериментальній групах можна побачити на *Рисунку 3.4*.



*Рис. 3.4. Рівень сформованості знаннєвого критерію професійної компетентності керівників СЗЗСО ЕГ та КГ(у %)*

Рис.3.4. демонструє, що на контрольному етапі експерименту сталася істотна динаміка цього показника. Рівень знаннєвого критерію підвищився в 35% респондентів, зменшилася кількість менеджерів освіти з інтуїтивним рівнем та збільшилася кількість керівників із репродуктивним рівнем знаннєвого критерію.

Зауважимо, що на контрольному етапі експерименту в менеджерів освіти експериментальної групи відбулися значні зміни в рівні знаннєвого критерію, тоді як у контрольній групі значущих статистичних відмінностей не виявлено. Отже, на цей показник вплинула реалізована на формувальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Щоб простежити значущість статистичних відмінностей у КГ та ЕГ розглянемо *таблицю 3.3.*

*Таблиця 3.3.*

**Рівень сформованості знаннєвого критерію професійної  
компетентності директорів СЗЗСО ЕГ та КГ**

<b>Групи</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<b>ЕГ</b>	20,8%	46,3%	32,9%
<b>КГ</b>	34,3%	42%	23,7%

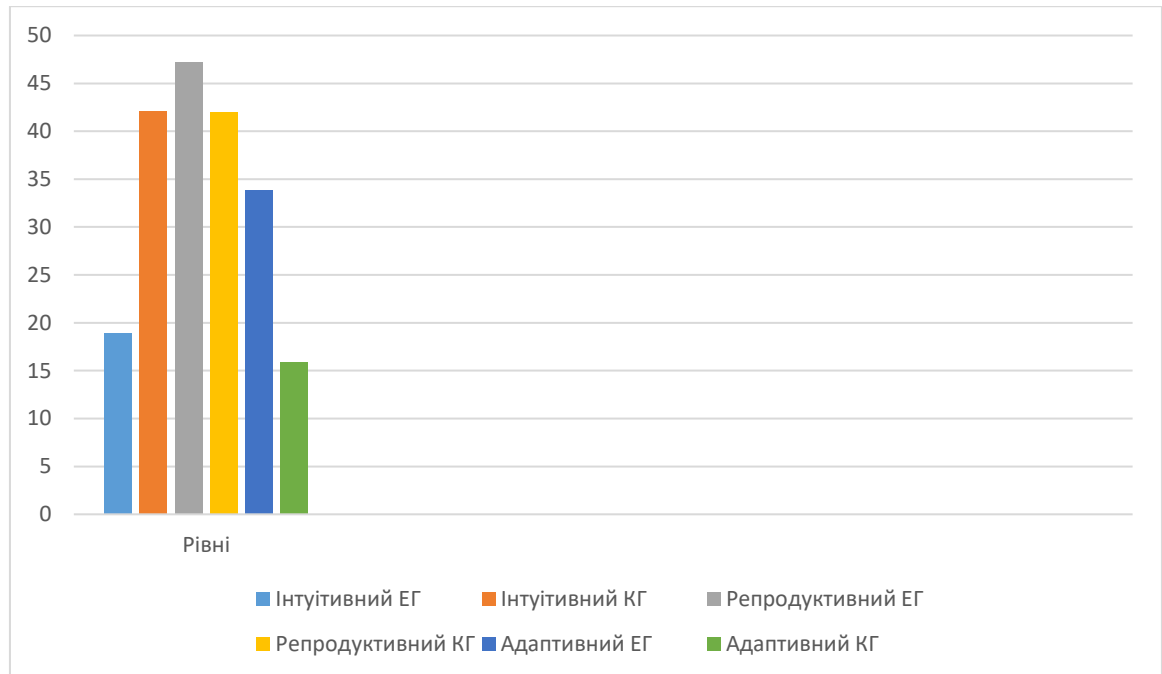
Дані таблиці доводять, що на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі ці зміни незначні. Отже, на знаннєвий критерій, який сприяє ефективному виконанню професійної діяльності директора СЗЗСО могла вплинути реалізована на формувальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності засвідчило, що в 89 % респондентів ЕГ необхідні вміння сформовано. Водночас, у керівників КГ зазначені вміння сформовано лише в 68 % респондентів(*Рис. 3.5*).



*Рис.3.5. Рівень сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності директорів СЗЗСО ЕГ та КГ (у %)*

Оцінка сформованості комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності відбувалася за таким критерієм як комунікативно-процесуальний ступінь опанування фахівцями уміннями та навичками, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності. Порівняльні результати дослідження ЕГ та КГ представлено на *Рис.3.6.*



*Рис. 3.6. Рівень сформованості комунікативно-процесуального критерію професійної компетентності керівників СЗЗСО ЕГ та КГ(у %)*

Аналізуючи дані, подані на Рис.3.6., зазначимо, щона контрольному етапі експерименту сталася істотна динаміка цього показника. Рівень комунікативно-процесуального критерію підвищився в 32% респондентів, зменшилася кількість менеджерів освіти з інтуїтивним рівнем та збільшилася кількість керівників із репродуктивним рівнем комунікативно-процесуального критерію.

Варто зазначити, що на контрольному етапі експерименту в менеджерів освіти експериментальної групи відбулися значні зміни в рівні комунікативно-процесуального критерію, тоді як у контрольній групі значущих статистичних відмінностей не виявлено. Отже, на цей показник вплинула реалізована на

формувальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Щоб простежити значущість статистичних відмінностей у КГ та ЕГ розглянемо *таблицю 3.4.*

*Таблиця 3.4.*

**Рівень сформованості комунікативно-процесуального критерію професійної компетентності директорів СЗЗСО ЕГ та КГ**

<b>Групи</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<b>ЕГ</b>	18,9%	47,2%	33,9%
<b>КГ</b>	42,1%	42%	15,9%

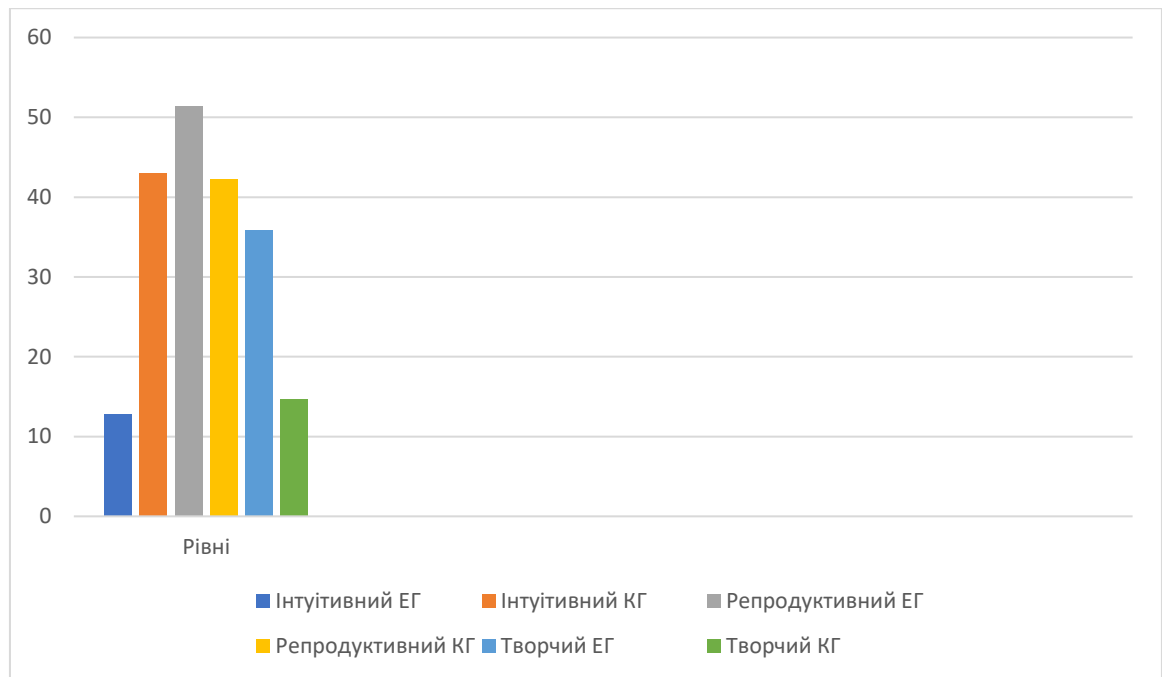
Дані таблиці засвідчують, що на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі ці зміни незначні. Отже, на комунікативно-процесуальний критерій, який сприяє ефективному використанню уміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення або запобігання конфліктних ситуацій, уміння здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням соціальних пріоритетів; уміння бути емпатійними та гнучкими у прийнятті рішень могла вплинути реалізована на формувальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст рефлексивного компонента професійної компетентності засідчило, що в 92 % респондентів ЕГ необхідні вміння сформовано. Водночас, у керівників КГ зазначені вміння сформовано лише в 71 % респондентів(*Рис. 3.7*).



*Рис.3.7. Рівень сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності директорів СЗСО ЕГ та КГ (у %)*

Оцінка сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності відбувалася оцінним критерієм – сформованість рефлексивної позиції керівника закладу освіти, а саме вміння оцінювати власну діяльність із точки зору професійних здібностей з метою виявлення та додання труднощів, усвідомлення рівня розвитку власної професійної компетентності. Порівняльні результати дослідження ЕГ та КГ представлено на *Рис.3.8.*



*Рис. 3.8. Рівень сформованості оцінного критерію професійної компетентності керівників СЗСО ЕГ та КГ(у %)*

Аналізуючи дані, подані на Рис.3.8., зазначимо, щона контрольному етапі експерименту сталася істотна динаміка цього показника. Рівень оцінного критерію підвищився в 43% респондентів, зменшилася кількість менеджерів освіти з інтуїтивним рівнем та збільшилася кількість керівників із репродуктивним рівнем оцінного критерію.

Варто зазначити, що на контрольному етапі експерименту в менеджерів освіти експериментальної групи відбулися зміни в рівні оцінного критерію, тоді як у контрольній групі значущих статистичних відмінностей не виявлено. Отже, на цей показник вплинула реалізована на формуальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗСО.

Щоб простежити значущість статистичних відмінностей у КГ та ЕГ розглянемо *таблицю 3.5.*



Таблиця 3.5.

**Рівень сформованості оцінного критерію професійної компетентності  
директорів СЗЗСО ЕГ та КГ**

<b>Групи</b>	<b>Інтуїтивний</b>	<b>Репродуктивний</b>	<b>Творчий</b>
<b>ЕГ</b>	12,8%	51,4%	35,8%
<b>КГ</b>	43%	42,3%	14,7%

Дані таблиці засвідчують, що на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі ці зміни незначні. Отже, на оцінний критерій, який сприяє ефективному використанню вміння оцінювати власну діяльність із точки зору професійних здібностей з метою виявлення та додання труднощів, усвідомлення рівня розвитку власної професійної компетентності могла вплинути реалізована на формувальному етапі технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Результати контрольного експерименту засвідчують, що проведена робота забезпечує підвищення професійної компетентності, а також зміну професійної діяльності.

Цілеспрямоване поетапне формування професійної компетентності директора СЗЗСО, що мають знання про управлінську діяльність, забезпечує ефективність роботи директорів СЗЗСО.

Результати контрольного експерименту доводять доцільність проведення спеціальної роботи з поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО, що дозволить уникнути багатьох психологічних та педагогічних труднощів і сприятиме професійній діяльності. Дані контрольного експерименту засвідчують достатню сформованість у респондентів ЕГ компонентів професійної компетентності, здатність застосовувати їх під час професійної діяльності.

Для статистичного підтвердження отриманих результатів експериментальної методики використано  $t$ -критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Як було доведено попередніми результатами дослідження, статистична обробка результатів сформованості компонентів професійної компетентності показала позитивні зрушення в керівників СЗЗСО експериментальної групи (ЕГ) порівняно з керівниками контрольної групи (КГ) за показниками сформованості компонентів професійної компетентності – аксіологічного, гносеологічного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного.

Відповідно до отриманих результатів кожного з показників підраховано середній бал у кожній групі. Сформованість у директорів компонентів професійної компетентності оцінювалася в балах: Показники аксіологічного компонента – 25 балів, показники гносеологічного компонента – 25 балів, показники комунікативно-діяльнісного компонента – 25 балів, показники рефлексивного компонента – 25 балів. Сума всіх отриманих балів за показником у групі поділено на кількість директорів у певній групі. Унаслідок отримано середні значення для експериментальної та контрольної груп. Отже, середнє значення показника сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності – 24,9 бала в менеджерів освіти експериментальної групи й 15,08 бала в керівників контрольної групи. Ці вміння в директорів ЕГ виявилися значно вищими. Показник сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності – 21,05 бала в респондентів ЕГ та 13,25 бала в респондентів КГ; ступінь сформованості комунікативно-діяльнісного компонента – 22,20 бала експериментальній групі, 16,9 бала в контрольній, показники сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності – 31,85 ЕГ та 14,25 бала в респондентів КГ. Отже, що у менеджерів освіти експериментальної групи виявлено значно вищий рівень сформованості компонентів професійної компетентності.

Результати формувальної серії показали наявність якісних змін у сформованості компонентів професійної компетентності після проведення експериментального навчання. Із метою з'ясування статистично значущих розбіжностей із показниками між двома групами респондентів щодо середніх значень застосовувався  $t$ -критерій Стюдента для незалежних вибірок.

Виявлені показники розбіжностей щодо сформованості компонентів професійної компетентності директорів СЗЗСО експериментальної й контрольної груп статистично значущі: сформованість аксіологічного компонента –  $t = 5,22$  при  $p \leq 0,05$ ; гносеологічного компонента –  $t = 2,99$  при  $p \leq 0,05$ ; комунікативно-діяльнісного компонента –  $t = 3,63$  при  $p \leq 0,05$ ; рефлексивного –  $t = 5,22$  при  $p \leq 0,05$  із критичним значенням за таблицею Стюдента ( $t_{\text{табл.}} = 2,02$ ), то отримане значення  $t$ -критерія буде більше за табличне, що засвідчує про суттєві статистичні відмінності між компонентами професійної компетентності двох груп респондентів. (див. Додаток В.1).

На підставі аналізу отриманих даних можемо зазначити, що сформованість професійної компетентності директорів СЗЗСО експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються. Порівняння результатів двох груп показало, що відмінності між ними значущі, за  $t$ -критерієм Стюдента.

Унаслідок статистичної обробки достовірно зафіксовано розбіжності у сформованості компонентів професійної компетентності в менеджерів освіти ЕГ і КГ та статистично встановлено зв'язок між компонентами професійної компетентності за допомогою лінійного кореляційного аналізу ( $r_{xy}$  Пірсона). Статистично встановлено взаємозв'язок безпосередньо між компонентами професійної компетентності. Виявлено, що в респондентів із ЕГ і КГ компоненти професійної компетентності взаємопов'язані. Взаємозв'язок між компонентами професійної компетентності керівників СЗЗСО із ЕГ порівняно із їх колегами із КГ проілюстровано в додатках (див.Додаток В.2).

Отже, на підставі аналізу отриманих результатів нами з'ясовано, що в респондентів із ЕГ визначальне значення в процесі професійної діяльності має взаємозв'язок між аксіологічним і комунікативно-діяльнісним компонентами професійної компетентності  $r = 0,87$  при  $p \leq 0,05$ ; між гносеологічним і комунікативно-діяльнісним  $r = 0,83$  при  $p \leq 0,05$ ; між аксіологічним й гносеологічним  $r = 0,81$  при  $p \leq 0,05$ ; між комунікативно-діяльнісним і рефлексивним  $r = 0,83$  при  $p \leq 0,05$ .

У респондентів із КГ визначальне значення в процесі професійної діяльності має взаємозв'язок між аксіологічним і комунікативно-діяльнісним компонентом  $r = 0,25$  при  $p \leq 0,05$ ; між гносеологічним і комунікативно-діяльнісним компонентом  $r = 0,19$  при  $p \leq 0,05$ ; між аксіологічним й гносеологічним  $r = 0,21$  при  $p \leq 0,05$ ; між комунікативно-діяльнісним і рефлексивним  $r = 0,19$  при  $p \leq 0,05$ ; (див. Додаток В.3).

Дані статистичної обробки дозволяють зробити висновки про відмінності досліджуваних груп. Зазначимо, що результати, які показали респонденти експериментальної групи, «зміщено» в бік високих значень, що засвідчує вищі показники сформованості компонентів професійної компетентності порівняно із контрольною групою, тобто, директори з експериментальної групи мають 2-ий і 3-ій рівні; директори контрольної групи – 1-й та 2-й рівні. Отже, статистичний аналіз отриманих даних підтверджує результати, отримані під час упровадження поетапної формувальної методики, спрямованої на формування компонентів професійної компетентності.

Водночас, недостатня сформованість компонентів професійної компетентності в 10% респондентів експериментальної групи доводить, що вони недостатньо усвідомили роль управлінської діяльності в процесі навчання, тому потребують розробки методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Отже, результати впровадження спеціальної поетапної формувальної методики, завдання якої спрямовані на розвиток компонентів професійної компетентності директорів СЗЗСО, потребують розробки методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо шляхів формування професійної компетентності керівника спеціального закладу освіти**

Підвищення професійної компетентності – це розвиток професійних знань, умінь та навичок керівників СЗЗСО виходячи з цілей розвитку освіти, які у свою чергу прив'язані до стратегії розвитку освіти та може бути різним за формою, змістом та способом організації. Все це залежить від конкретних цілей, тимчасових та фінансових ресурсів.

Змістом навчання можуть бути як вузькоспеціальні професійні знання, управлінські та фінансові навички, так і розвиток особистісних якостей. Навчання може відбуватися у формі лекції, семінарів, тренінгів, а також у дистанційній формі – за допомогою Інтернету. Можливі різні способи організації – силами внутрішніх фахівців та педагогів, силами внутрішнього тренера, із запрошенням зовнішніх викладачів, тренерів, експертів.

Форма організації підвищення професійної компетентності керівників СЗЗСО обирається виходячи зі змісту.

Лекції використовуються, коли за короткий час потрібно передати велику кількість інформації з можливістю відповіді викладача на додаткові питання. Сучасні лекції зазвичай відрізняються формою від тих, які раніше викладалися курсах підвищення кваліфікації. Наразі прийнято використовувати інтерактивні форми – проводити групові дискусії щодо цієї проблеми. Крім того, використовується велика кількість наочних матеріалів – демонстрація слайдів, роздаткові матеріали з основним змістом курсу та завданнями, актуальні статті на тему.

Семінари передбачають велику активність учасників і використовуються насамперед, коли стоїть завдання спільного обговорення проблеми, вироблення спільних рішень чи пошуку нових ідей. Найбільш відомі та популярні такі заходи, як корпоративний семінар для розвитку корпоративної культури, стратегічні сесії, мозковий штурм.

Тренінги переважно використовуються у розвиток конкретних управлінських і фінансових навичок – управління виконанням, планування, делегування, мотивування, тайм-менеджмент, переговори, презентації. За допомогою тренінгів також можна підвищити особисту ефективність керівників – орієнтацію на результат, стресостійкість, управління конфліктами, комунікативні навички, лідерство. На тренінгах понад 70% часу присвячено діловим іграм та їх аналізу, і навіть закріплення найефективніших стратегій поведінки у типових ділових ситуаціях. Ефективність засвоєння нової інформації на тренінгах незрівнянно вища, ніж на лекціях та семінарах, оскільки нові знання тут не тільки пояснюються тренером та обговорюються учасниками, а й програвуються у різних прикладах із постійним контролем ефективності поведінки та досягнутого результату. Підвищення ефективності тренінгів сприяє застосування відеоапаратури, персональних комп'ютерів, коли учасники можуть аналізувати відеозапис ділових ігор.

Специфіка навчання керівників визначається структурою та змістом їх професійної діяльності. Серед найважливіших цілей, покликаних переслідувати навчання керівників, можна назвати такі:

1. Дати керівникам знання, необхідні для успішного вирішення завдань (економіка, фінанси, маркетинг, управління людьми та інших.).
2. Навчання навичкам та вмінням, необхідним для ефективного керівництва (робота в групі, вирішення конфліктів, прийняття рішень).
3. Розвиток у керівників установок, сприяють успішному досягненню цілей організації (налаштування на більш повне використання потенціалу працівників; підтримка інновації).

4. Допомогти керівникам краще зрозуміти та систематизувати вже наявний досвід. Ревізія вже наявного досвіду, виділення у ньому «працюючих» та «шкідливих» елементів, досягнення нового рівня розуміння робочих завдань.

5. Дати можливість творчо переосмислити свою повсякденну роботу та стимулювати потребу у її покращенні. Закласти основу для подальшого підвищення професійної компетентності та самостійних занять.

Досягнення цих цілей потребує максимально повного обліку тих особливостей, із якими пов'язане навчання керівників СЗЗСО.

Програма навчання керівників СЗЗСО має враховувати три найважливіші характеристики цієї категорії слухачів.

Розглядаючи проблему підвищення професійної компетентності керівників, в першу чергу необхідно враховувати, що йдеться про навчання дорослих людей, які вже здобули освіту (зазвичай педагогічну) та мають досвід педагогічної роботи, у тому числі на керівній посаді. Це, як правило, особи, у яких вже все склалося, з певним колом професійних знань, умінь і навичок.

Це лідери, тобто люди, які мають високий рівень відповідальності не лише за власні дії, а й за дії своїх підлеглих, схильні до ухвалення самостійних рішень, що мають високий рівень незалежності.

Це практика. Керівників відрізняє більшою мірою орієнтація на конкретні результати, на практику, ніж на загальні міркування, принципи та теорії.

Це найчастіше досить успішні керівники, які мають чималий життєвий та професійний досвід. Тому завдання, що стоїть перед викладачем, полягає не в тому, щоб довести недостатню ефективність звичних методів роботи або їх невідповідність новим умовам та завданням розвитку школи, а знайти додаткові можливості покращення роботи, підвищення її ефективності за рахунок виявлення невикористаних ресурсів.

Зміст навчання керівників має бути тісно пов'язаний із змістом та структурою їх діяльності. Сьогодні визначається набір вимог до керівників, які використовуються під час відбору, призначення на посаду, просування керівників,

називаючи їх «управлінськими компетенціями». Ці вимоги мають бути тісно пов'язані із змістом навчання керівників, оскільки розвиток управлінських компетенцій керівного складу є основою підвищення якості управління таконкурентоспроможності шкільної організації. Сьогодні керівникам у спеціальних загальноосвітніх установ необхідне знання не лише проблем навчання та виховання школярів з особливими освітніми потребами, а й глибоке розуміння таких дисциплін, як економіка, фінанси, маркетинг, конфліктологія. Досвід нашого дослідження показує, що ефективність діяльності школи визначається не так її структурним потенціалом (структурою, технологіями, обладнанням та ін.), як її організаційною культурою, тобто її здатністю сформувати у педагогів бажання бути першими, здатністю мобілізувати зусилля кожного працівника на досягнення поставленої мети.

Ще однією вимогою є створення системи освіти безперервного навчання керівників, спрямованої на постійне оновлення їх знань і компетенцій. «Період напіврозпаду компетентності», тобто проміжок часу, за який половина раніше набутих знань застаріває, у 50 – 60-і роки минулого століття становив близько 10 років, а сьогодні він, на думку експертів, становить від трьох до п'яти років і буде все більше скорочуватиметься в міру науково-технічного прогресу. У зв'язку з цим сьогодні скорочуються встановлені нормативи (5 років), що визначають необхідні терміни навчання керівників.

Методи навчання керівників мають бути органічно пов'язані з цілями та змістом навчання. Навчання керівників передбачає оптимальне поєднання теорії з практикою, формування та вдосконалення професійних умінь та навичок, вивчення передового досвіду та, нарешті, створення необхідної бази для командної роботи та самостійного поглиблення знань, що досягається через широке використання методів активного навчання.

Одне з найголовніших завдань навчання та розвитку керівників – зміна поглядів на процес керівництва, зміна установок, пов'язаних з управлінською діяльністю. Це передбачає спеціальні зусилля щодо формування стратегічного бачення – здатності



мислити творчо та працювати у ширшій перспективі. Найважливішою умовою при навчанні керівників є створення на заняттях особливого духу – духу творчості, бажання досягти кращих результатів та прагнення до виявлення нових можливостей у роботі.

Керівники в наш час стають все більш компетентними у сфері діяльності, в якій їм доводиться працювати. Проте високий професіоналізм керівників – це питання засвоєння відповідних знань, це однаково і підготовка до ролі керівника, потребує вірного ставлення до справи, вірної системи пріоритетів.

Високий рівень професійної компетентності керівників – це не лише результат володіння необхідною базою знань та навичок, це і результату дії установок. А за великим рахунком і саме набуття знань та навичок, наполегливість у тому придбанні також визначається установками керівників. Навчання – це не просто отримання нових знань, знайомство з новими можливостями та новими рішеннями, результатом навчання має стати також здатність та готовність керівника знаходити більш успішні рішення у своїй повсякденній практиці.

Розглянемо систему навчання керівників СЗЗСО. Найбільшим шансом домогтися успіху володіють люди, які швидко опановують нові ідеї та методи роботи, яких не лякають зміни, здатні швидко перебудовуватися в нових умовах і шукають шляхи кращого виконання своєї роботи.

Для того, щоб керівництво було готове розглядати навчання серед провідних пріоритетів, навчання має бути корисним і продуктивним як для всієї системи спеціальної освіти, так і для окремих управлінських педагогічних кадрів. Переваги, отримані внаслідок навчання управлінського педагогічного персоналу, виявляються в наступному:

- Навчання працівників СЗЗСО дає можливість установі успішніше розв'язувати проблеми, пов'язані з новими напрямками діяльності, та підтримувати необхідний рівень конкурентоспроможності (підвищення якості знань учнів, підвищення ефективності управління, включення школи до роботи соціуму тощо).

- Підвищення прихильності персоналу своєї організації, зниження плинності кадрів.
- Підвищення спроможності педагогічних кадрів адаптуватися до змінних соціально-економічних умов і вимог. Таким чином, організація підвищує цінність людських ресурсів, що знаходяться в її розпорядженні.

Навчання дозволяє підтримувати та поширювати серед співробітників основні цінності та пріоритети організаційної культури, пропагувати нові підходи та норми поведінки, покликані підтримувати організаційну стратегію.

Для працівника користь від навчання полягає в такому:

- Задоволеність своєю роботою.
- Підвищення самоповаги.
- Підвищення кваліфікації, компетентності.
- Розширення кар'єрних перспектив як в організації, так і поза організацією.

Навчання персоналу пов'язане не лише з перевагами. Воно тягне засобою певні витрати. Серед витрат, пов'язаних із навчанням працівників, можна виділити прямі та непрямі витрати. До прямих витрат можна віднести витрати на оплату викладачів і допоміжного персоналу, на навчальні матеріали, оренду приміщень. До непрямих витрат відносяться витрати, пов'язані з необхідністю звільнення співробітників від роботи на період їхньої участі в навчальній програмі (як правило, із збереженням зарплати). З іншого боку, навчання чи підвищення кваліфікації одних працівників часто обертається додатковим навантаженням інших. Цим працівникам на якийсь час доводиться виконувати не лише свою роботу, а й роботу відсутніх колег. Особливо значні матеріальні витрати організація несе під час оплати тривалого навчання своїх працівників з відривом від роботи.

Потреба навчання керівного складу СЗЗСО сьогодні стала особливо гострою. Керівники – це найбільш цінний ресурс. В умовах ринкової економіки конкурентоспроможність установи насамперед пов'язують із якістю управління.

Навчання керівників є одним із найзначніших ресурсів у підвищенні ефективності роботи СЗЗСО. Саме цим пояснюється швидке зростання витрат на навчання керівників. Кожен керівник повинен визначити не тільки те, що він знає і чого не знає, а й готуватися до того, що його може очікувати в майбутньому.

Сучасна система інтернет-освіти виходить із того, що керівництву можна і потрібно вивчати. Це: правильне визначення цілей та стратегії організації; вивчення методів ухвалення ефективних управлінських рішень; глибоке вивчення теорії управління та методів роботи з підлеглими; вивчення соціальних аспектів управління.

Якість навчання керівного складу СЗЗСО безпосередньо пов'язана з якістю управління, отже, і з ефективністю роботи школи як соціального інституту, і з рівнем її конкурентоспроможності. Особливо зростає роль навчання керівників в умовах організаційних змін, коли старі підходи до роботи, старі управлінські схеми стають не менш дієвими, але часто просто шкодять справі. Підвищення компетентності керівників СЗЗСО особливо важливо, оскільки дає змогу вирішити одночасно кілька завдань:

1. Підготовка до вирішення нових завдань, які доведеться виконувати керівним кадрам у найближчій перспективі.

2. Поглиблення знань у сфері менеджменту та розвиток управлінських навичок. Традиційний набір знань, які пропонуються керівникам, – це менеджмент, економіка та фінанси, маркетинг та управління людьми. Проте знання працюють лише тоді, коли виробляються навички їхнього правильного практичного застосування щодо тих завдань, які щодня доводиться вирішувати керівнику.

3. Переосмислення старого досвіду, формування нових підходів до роботи, нових установок, здатних забезпечити успіх в умовах, що змінилися. Керівники, працюючи за умов постійного дефіциту часу та тиску поточних справ, часто не схильні аналізувати власну роботу. Навчання дає їм можливість уважніше придивитися до свого досвіду, до тих підходів, які вони найчастіше використовують

при вирішенні управлінських завдань, та виробити систему пріоритетів, яка краще відповідає новим вимогам.

Наводимо загальну програму розвитку особистісних якостей керівників для керівників СЗЗСО, які пройшли навчання поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО, на основі якої було складено індивідуальні програми (табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

**Програма розвитку особистісних якостей керівника СЗЗСО**

<b>№</b>	<b>Якості особистості керівника</b>	<b>Зміст роботи</b>
1	Висока працездатність	Бесіда, вправи
2	Принциповість, чесність	Дискусія, тренінг
3	Обов'язковість, тримання слова	Бесіда, ділова гра
4	Самокритичність, вміння критикувати та сприймати критику	Бесіда «Як критикувати?»
5	Тактовність	Семінар
6	Справедливість	Тренінг
7	Цілеспрямованість	Лекція
8	Альтруїзм	Бесіда, ігровий тренінг
9	Гуманність	Бесіда, дискусія, семінар
10	Висока культура, бездоганна моральність	Вправа «Етичний кодекс менеджера»
11	Любов до своєї справи	Тренінг «Любов до своєї справи»
12	Стриманість	Тренінг «Наскільки ви терплячі»
13	Оптимізм	Тренінг «Впевненість в собі»
14	Вимогливість до себе та інших	Тренінг «Я і оточуючі»
15	Стресостійкість	Тренінг «Емоційне вигорання»
16	Ініціативність	Лекція, семінар
17	Самоорганізованість	Тренінг, ділова гра

18	Самоконтроль	Тренінг
19	Лідерство	Тренінг на розвиток управлінських якостей, лідерство
20	Здатність швидко приймати рішення	Тренінг
21	Вміння мотивувати підлеглих	Тренінг «Оцінка персоналу»
22	Творчий підхід до виконання доручення	Тренінг на розвиток креативності
23	Вміння підтримувати ініціативу, прагнення використати все нове, прогресивне	Проектна діяльність
24	Вміння підтримувати свій авторитет	Вправа « Вивчення впливу авторитету»
25	Вміння встановлювати ділові відносини з вищими та суміжними керівниками	Ділова гра «Партнер»
26	Вміння встановлювати довірливі відносини з підлеглими, підтримувати нормальний психологічний клімат у колективі	Тест «Чи довіряють Вам оточуючі?», оцінка психологічного клімату в педагогічному колективі, гра «Розсмішити партнера», «Прохання» та ін., семінар «Вплив психологічного клімату в колективі на ефективність діяльності школи»
27	Вміння спілкуватися (культура спілкування, вміння слухати і т.д.)	Вправа «Розвиток навички спілкування в життєвих ситуаціях», рольова вправа «Розвиток навичок ведення переговорів»
28	Основи менеджменту, управління персоналом	Семінари, лекції, бесіди
29	Вміння виступати публічно	Тренінгові вправи з риторики
30	Застосування на практиці сучасних організаційно-управлінських принципів та методів	Бесіди, семінари, практичні вправи
31	Вміння вести документацію	Вправи та бесіди стосовно нормативно-правової бази

У ході нашого експериментального дослідження ми дійшли висновку, що для вироблення якостей ефективного керівництва можливо рекомендувати слухачам заповнювати таблицю інвентаризації опису всіх видів діяльності, з якими вони стикаються як керівники. Ми пропонуємо таку таблицю. (Табл. 3.7.)

Таблиця 3.7.

### Аналіз видів діяльності та розрахунок часу

№	Інтервал часу	Тривалість	Телефонна розмова чи відвідувач	Хто	Примітки

Виходячи з нашого дослідження, ми встановили, що респонденти не завжди використовують раціонально свій час, особливо в тих випадках, коли треба швидко прийняти рішення щодо того, якому завданню віддати перевагу. Відповідно до цього правила пріоритети встановлюються за такими критеріями, як терміновість та важливість справи.

Залежно від ступеня терміновості та важливості завдання розрізняються чотири можливості їх оцінки та (в результаті) виконання:

1. Термінові/важливі завдання. За них слід братися негайно і самому їх виконувати.

2. Термінові/менш важливі. Тут існує небезпека потрапити під вплив квапливості і в результаті цілком віддатись рішенню конкретного завдання, тому що вона термінова. Якщо ж вона є не такою важливою, то вона має бути у будь-якому випадку делегована, оскільки для її виконання не потрібно будь-яких особливих якостей.

3. Менш термінові/важливі завдання. Їх не треба виконувати терміново, вони, як правило, можуть зачекати. Труднощі тут виникають тоді, коли ці завдання рано чи пізно перетворюються на термінові і повинні бути особисто вами вирішені в найкоротший термін.

Отже, ми рекомендуємо: перевірити першочерговий ступінь важливості і спробувати завдання цього типу повністю або частково доручати своїм співробітникам. Одночасно розвантажуючи себе, ви можете сприяти підвищенню мотивації в роботі та кваліфікації своїх підлеглих, довіряючи їм відповідальні справи.

4. Менш термінові/менш важливі справи. Дуже часто справи цієї категорії осідають на письмовому столі. Заняття справами цієї категорії тягне за собою ваше навантаження. Навіть ваші підлеглі не повинні братися до завдань цієї групи. Від завдань несуттєвих та нетермінових варто утриматися. Необхідно частіше вдаватися до кошика для паперів.

Отже, виходячи з досвіду експерименту ми можемо зробити висновок, що керівники СЗЗСО – це особлива група, яка вимагає до себе додаткової уваги. Нині змінилися ставлення до ролі СЗЗСО як соціального інституту у суспільстві. Керівники СЗЗСО виконують не тільки функції управління, а й економічні, фінансові, функції менеджера, а також мають знати особливості дітей з ООП. Всі ці якості не завжди присутні в адміністратора закладу, оскільки це, насамперед, педагоги. Розроблена нами технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО сприяє вирішенню поставлених завдань.

### **Висновки до третього розділу**

Підсумовуючи отримані дані формувального експерименту, можна зробити такі висновки:

1. Експериментально з'ясовано основні організаційно-педагогічні умови поетапного формування професійної компетентності директора СЗЗСО: залучення керівників СЗЗСО до технології поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО; осмислення професійної діяльності менеджера освіти; впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці,

викладання; враховування індивідуальних особливостей директорів, конкретні здобутки кожного та розвиток їх потенційних можливостей.

Зазначені умови забезпечують формування всіх компонентів професійної компетентності та необхідних вмінь для управлінської діяльності.

2. Розроблено та апробовано методику формувального етапу дослідження, що передбачала 4 основних етапи, спрямованих на діагностику та формування компонентів професійної компетентності. I серія – спрямована на вивчення аксіологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО шляхом проведення опитування; II серія – на вивчення змісту гносеологічного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО: тестування; III серія – на вивчення змісту комунікативно-діяльнісного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО через апробацію авторської методики: анкетування; IV серія – на вивчення змісту рефлексивного компонента професійної компетентності директора СЗЗСО через опитування.

3. Кожен етап формувального експерименту передбачав як індивідуальні, так і колективні види роботи. Під час проведення експерименту застосовувалися різні форми діяльності: лекції, практичні, семінарські, тренінгові заняття, дослідницька робота, проєктна діяльність.

4. Результати формуючої методики показали наявність якісних змін у сформованості компонентів професійної компетентності застосованої технології поетапного формування. Зазначимо, що результати, які показали респонденти експериментальної групи, «зміщено» в бік високих значень, що засвідчує вищі показники сформованості компонентів професійної компетентності порівняно із контрольною групою, тобто директори з експериментальної групи мають 2-ий і 3-ій рівні; директори контрольної групи – 1-й та 2-й рівні. Отже, статистичний аналіз отриманих даних підтверджує результати, отримані під час упровадження поетапної методики, спрямованої на формування компонентів професійної компетентності.

5. Результати впровадження спеціальної поетапної формувальної методики, завдання якої спрямовані на розвиток компонентів професійної компетентності



директорів СЗЗСО, сприяли розробленню методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Отже, використання поетапної формувальної методики дало змогу сформувати в директорів СЗЗСО такий рівень професійної компетентності, який необхідний для успішної управлінської діяльності. Керівники СЗЗСО виконують не тільки функції управління, а й економічні, фінансові, функції менеджера, а також мають знати особливості дітей з ООП. Всі ці якості не завжди присутні в адміністратора акладу, оскільки це, насамперед, педагоги. Розроблена нами технологія поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО сприяє вирішенню поставлених завдань.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми формування професійної компетентності та її компонентів у процесі управлінської діяльності керівників СЗЗСО дають змогу дійти таких висновків.

1. Здійснено теоретичний аналіз наукової літератури щодо сучасного стану проблеми формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. На його основі визначено особливості формування професійної компетентності з урахуванням компетентнісного підходу. Теоретично встановлено, що професійна компетентність – це комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією, включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу; компетентність доцільно розглядати як систему знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримати та вміло використовувати ресурси, здатною досягати якісних результатів у своїй професійній діяльності; компетентність – це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання. Встановлено, що професійна компетентність є однією з важливих і необхідних для сучасних керівників, в управлінській діяльності фахівцям, які фахово повинні виконувати свої управлінські функції, реагувати на виклики сучасної економіки і чітко вибудовувати стратегію розвитку закладу, а освітній процес має бути компетентісно-орієнтованим і ґрунтуватись на основі компетентнісного підходу. Встановлено, що підвищення компетентності керівників загальноосвітньої установи має свої особливості, а саме: підвищення компетентності є однією з форм професійної освіти дорослих; навчання стає способом власного самовдосконалення, саме тому має більш оціночний і вибіркового характер; керівник має великі можливості та спирається на власний досвід, на свою здатність генерувати нові ідеї. З метою професійного саморозвитку як суб'єкт він: здійснює самостійний пошук нових ідей та знань для розв'язання своїх професійних проблем; генерує власні нові

ідеї; уточнює та відточує їх при спілкуванні з колегами; використовує нові знання для вирішення своїх завдань, вибудовує в індивідуальний стиль діяльності; оцінює корисність та ефектність нових знань у порівнянні з попередніми. Взаємодія з різними соціальними групами формує різні компоненти професійної компетентності та визначає професійну діяльність загалом. Отже, розуміння розвитку компонентів професійної компетентності є важливим для керівника СЗЗСО у створенні сприятливого освітнього середовища та формування управлінських якостей керівника.

2. Розроблено структурно-функціональну модель професійної компетентності та розкрито педагогічні умови формування її компонентів. Розроблена модель розкриває особливості розвитку ключових компонентів, які сприяють її формуванню, а саме: *аксіологічний компонент професійної компетентності*. Цей компонент відіграє ключову роль в структурі професійної компетентності, оскільки цінності є важливим критерієм для оцінювання дій та вчинків як інших людей, так і своїх власних. В умовах управління закладом освіти для розвитку професійної компетентності нами виокремлено основну групу цінностей, що регулюють діяльність менеджерів-керівників. У системі професійних цінностей менеджерів освіти ми виділяємо такі: 1) повага до людської гідності, яка ґрунтується на усвідомленні свободи, рівності, справедливості та вимагає відповідного ставлення до працівників закладу освіти; 2) визнання різноманітності: культурної, гендерної, вікової, плюралізм думок та практик, її заохочення та підтримка; 3) справедливість та верховенство права, які є основою для соціальної справедливості та сприяють усвідомленню необхідності працівників закладу освіти брати активну участь у прийнятті організаційних рішень; 4) відкритість середовища закладу освіти, що створює сприятливу атмосферу для спілкування, взаємодії, висловлення поглядів; *гносеологічний компонент професійної компетентності* менеджерів освіти представлений комплексом знань, яким має володіти фахівець для успішного управління закладом освіти. До складу цього комплексу входить кілька основних груп знань: нормативні знання (обізнаність щодо наявних міжнародних та

національних документів, що регулюють процеси демократичних відносин у суспільстві, а також демократизації освітнього процесу); 6) термінологічні знання (обізнаність щодо основних понять у галузі освіти та управління нею, зокрема поняття демократії, свободи, рівності, гідності, верховенства права тощо); 7) концептуальні знання (розуміння основних підходів та принципів до управління та міжособистісних відносин); 8) процесуальні знання (обізнаність із технологіями управління закладом освіти); 9) комунікативні знання (обізнаність щодо вербальних та невербальних засобів спілкування для встановлення міжособистісної взаємодії, обізнаність із впливом різних стилів спілкування на підтримку міжособистісних стосунків або сприяння їхньому руйнуванню; **комунікативно-діяльнісний компонент** являє собою комплекс умінь, необхідних для розвитку професійної компетентності менеджерів освіти. До переліку ключових умінь нами віднесено такі: уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення конфліктних ситуацій; уміння здійснювати вербальну та невербальну взаємодію для спілкування зі здобувачами та працівниками закладу освіти; уміння здійснювати стратегічне планування розвитку закладу освіти з урахуванням сучасних соціальних пріоритетів; здатність сприймати і розуміти думки, емоції, почуття та потреби інших людей, емпатійно ставитися до них; здатність бути гнучким у прийнятті рішень, адаптуватися до умов взаємодії та різних стилів спілкування, запобігаючи порушенню загальноприйнятих соціальних норм; **рефлексійний компонент**: розуміння та усвідомлення рівня розвитку власної внутрішньої культури; здатність оцінювати сформованість власної культури, виходячи з об'єктивної узгодженості між уявленнями та наявними доказами, досвідом; здатність самооцінювати результати професійної діяльності щодо реалізації принципів освітньої та управлінської діяльності.

3. Підібрано та розроблено діагностичні методики і досліджено рівні сформованості компонентів професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. Під час проведення, аналізу та інтерпретації даних дослідження констатувального етапу нами було виокремлено такі рівні сформованості професійної компетентності менеджерів освіти: інтуїтивний,

репродуктивний та творчий. *Інтуїтивний (низький) рівень* сформованості професійної компетентності свідчить про наявність загальних уявлень щодо важливості дотримання принципів управління під час реалізації професійної діяльності та відсутність системних знань, стійких умінь та навичок імплементації цього принципу, що надає професійній компетентності керівника закладу освіти стихійного характеру та змушує його здійснювати управлінську діяльність на інтуїтивному рівні. *Репродуктивний рівень* свідчить про наявність достатнього рівня мотивації до професійної діяльності, знань та умінь імплементувати принципи управління. Однак, недостатнім є вияв креативності під час виконання практичних професійних завдань, тому професійна діяльність набуває ознак наслідувального характеру. *Творчий рівень* засвідчує високий рівень сформованості професійної компетентності фахівців, їхню стійку здатність до творчого пошуку реалізації принципів управління під час здійснення управлінської діяльності. Результати дослідження довели, що керівники СЗЗСО мають інтуїтивний рівень сформованості професійної компетентності, що в кількісному еквіваленті становить близько 50%. Проведення діагностичних процедур довели необхідність визначення та реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності менеджерів освіти, які б сприяли вдосконаленню процесу професійної підготовки керівників спеціальних закладів освіти. Отже, становлення компонентів професійної компетентності у керівників СЗЗСО відбувається з певними особливостями.

4. Обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано методику поетапного формування професійної компетентності керівника СЗЗСО і оцінено її результативність. Нами були визначені *організаційно-педагогічні умови* для формування професійної компетентності у керівників СЗЗСО, які є дуже важливим кроком у покращенні їхнього професійного розвитку та успішній управлінській діяльності: залучення керівників СЗЗСО до технології поетапного формування професійної компетентності директорів СЗЗСО; осмислення професійної діяльності менеджера освіти; впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання; враховування індивідуальних особливостей директорів, конкретні

здобутки кожного та розвиток їх потенційних можливостей. Зазначені умови забезпечують формування всіх компонентів професійної компетентності та необхідних вмінь для управлінської діяльності.

Розроблена нами методика поетапного формування професійної компетентності керівника СЗЗСО спрямована на розвиток ключових управлінських навичок та навичок взаємодії, які є важливими для їхньої успішної професійної діяльності. Важливою перевагою цієї методики є її обґрунтованість та експериментальна апробація, що підтверджує її ефективність. Результати формуючої методики показали наявність якісних змін у сформованості компонентів професійної компетентності застосованої технології поетапного формування. Зазначимо, що результати, які показали респонденти експериментальної групи, «зміщено» в бік високих значень, що засвідчує вищі показники сформованості компонентів професійної компетентності порівняно із контрольною групою, тобто директори з експериментальної групи мають 2-ий і 3-ій рівні, директори контрольної групи – 1-й та 2-й рівні. Отже, статистичний аналіз отриманих даних підтверджує результати, отримані під час упровадження поетапної формувальної технології, спрямованої на формування компонентів професійної компетентності.

5. Після проведеного експериментального дослідження нами було проведено порівняльний аналіз та узагальнені результати. Для статистичного підтвердження отриманих результатів експериментальної методики використано  $t$ -критерій Стюдента для незалежних вибірок. Як було доведено попередніми результатами дослідження, статистична обробка результатів сформованості компонентів професійної компетентності показала позитивні зрушення в керівників СЗЗСО експериментальної групи (ЕГ) порівняно з керівниками контрольної групи (КГ) за показниками сформованості компонентів професійної компетентності – аксіологічного, гносеологічного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного.

Відповідно до отриманих результатів кожного з показників підраховано середній бал у кожній групі. Сформованість у директорів компонентів професійної

компетентності оцінювалася в балах. Унаслідок отримано середні значення для експериментальної та контрольної груп. Отже, середнє значення показника сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності – 24,9 бала в менеджерів освіти експериментальної групи й 15,08 бала – в керівників контрольної групи. Ці вміння в директорів ЕГ виявилися значно вищими. Показник сформованості гносеологічного компонента професійної компетентності – 21,05 бала в респондентів ЕГ та 13,25 бала – в респондентів КГ; ступінь сформованості комунікативно-діяльнісного – 22,20 бала в експериментальній групі, 16,9 бала – в контрольній, показники сформованості рефлексивного компонента професійної компетентності – 31,85 ЕГ та 14,25 бала – в респондентів КГ. Отже, у менеджерів освіти експериментальної групи виявлено значно вищий рівень сформованості компонентів професійної компетентності. Результати впровадження спеціальної поетапної формувальної методики, завдання якої спрямовані на розвиток компонентів професійної компетентності директорів СЗЗСО, сприяли розробці методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності директорів СЗЗСО.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної компетентності керівника СЗЗСО. Важливим для подальшого розвитку науки та практики в області спеціальної освіти є подальше ґрунтовне вивчення особливостей формування професійної компетентності керівника СЗЗСО у різних умовах життя, що дасть можливість глибше розуміти вплив цих умов на професійні якості і виявити ефективні методи та підходи до їхньої управлінської діяльності.

Врахування особливостей професійної компетентності у спеціальних навчальних закладах дасть змогу розробити програми та методики, які краще відповідатимуть потребам керівника СЗЗСО. Також це сприятиме покращенню якості управлінської діяльності та забезпеченню їхнього професіоналізму.

Дослідження зазначеної проблематики також може сприяти запобіганню виникнення ускладнень у взаємодії та спілкуванні керівників з різними групами осіб, що дасть можливість побудувати більш якісне освітнє середовище.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 30 кроків до Нової української школи: навчаємо громадянина. Prometheus. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+DemSchool101+2019\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+DemSchool101+2019_T3/about)
2. Адаптивне управління: професійні та громадсько активні школи: монографія; [авт.кол.: Г.В. Єльнікова, С.Г. Кравець, О.О. Загіка, О.В. Слободяник, М.Л. Ростока, О.О. Гаврилишина; за наук.ред. Г. В. Єльнікової]. Харків, Мачулин: ФОП Озеров Г. В., 2019. Том 5. 370 с.
3. Акіншева І.П. Аналіз вивчення концепції громадянського виховання учнів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Випуск 25. С. 9–10.
4. Актуальні проблеми управління закладами освіти у контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В.П. Кравця, Г.М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2020. 310 с.
5. Андрущенко В. Демократична культура особистості: проблема формування. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Випуск 32. С.5–9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2014\\_32\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_32_2)
6. Анненкова І.П., Кузнєцова Н.В., Раскола Л.А. Основи педагогічних вимірювань: навч.-метод. посіб. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2021. 210 с.
7. Ануфрієва О., Бурлаєнко Т., Дмитренко Г. та ін. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст: кол. монографія / за заг. ред. Г.А.Дмитренка, В.В.Олійника. Луцьк: Вежа-друк, 2017. 412 с.
8. Базелюк В.Г. Ціннісний підхід в управлінні навчальним закладом. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2009. Випуск 5. С.35–38. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307125.pdf>

9. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.

10. Баніт О.В. Підготовка фахівців за новими професіями в умовах формальної і неформальної освіти (на прикладі зарубіжних країн). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Випуск 1(19). С. 150–159.

11. Безбородих С.М. Особливості демократичного стилю управління менеджерів освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2018. №8 (322). Ч.1. С.44–50.

12. Безлюдна Н.В., Бойченко В.В., Бялик О.В., Гагарін М.І. та ін. Управління закладами освіти: теорія, історія, практика: колективна монографія / за заг. ред. О.Л. Кірдан. Умань: Візаві, 2020. С.261–288. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13505>

13. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактикометодичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Педагогічна думка. 2012. С. 46–53.

14. Бондар В. І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка Сер. Соціально-педагогічна. 2009. XII. С. 8–14.

15. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.метод. зб. / за ред. Н. Софій. Київ. Контекст, 2000. С. 29–33.

16. Бекман Е., Траффорд Б. Демократичне врядування в школах: посібник/пер.з англ. та адапт. Л. І.Паращенко; заг.ред.укр.версії Н. Г. Протасової. 4-те вид. Київ : Основа, 2018. 100 с.

17. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.

18. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.
19. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія. № 2 (63). 2009. С.26–31.
20. Бец І. О. Розвиток інноваційної культури педагога в контексті оновлення системи освіти у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Випуск 1. С. 53–65.
21. Беляєв Ю.М. Стратегічне планування як основа професійної компетентності менеджера в сфері освіти. *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної і фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів Міжнародної конференції з онлайн-трансляцією, м. Біла Церква, 20 травня 2021 р. Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2021. С. 164–168.
22. Блеч Г.О. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип.3. 2021. С. 37-49
23. Боренько Я. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини: Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини та виклики для застосування європейських моделей навчання громадянству та правам людини для України. URL: <http://www.academia.edu/2053430>
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови/за ред. В. Бусела. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
25. Вишневський О. Орієнтир раціонального виховання. *Рідна школа*. 1994. Випуск 6. С.42–46.
26. Від демократії в школі до демократії в громаді. DOCCU: громадська організація: вебсайт. URL: <https://doccu.in.ua/vid-demokratii-v-shkoli-do-demokratii-v/>
27. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. №8. Частина 1. С.180–185.

28. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

29. Гаврілова Л.Г., Бескорса О.С., Ішутіна О.Є. Демократизація освітнього простору: досвід університетів України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Випуск 14(2). С.5–16. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.14.2021.237154>

30. Гаврілова Л.Г., Топольник Я.В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61, № 5. С. 1–11.

31. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 310 с.

32. Герчанівська П.Е. Культурологія: термінологічний словник. Київ: Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.

33. Гладуш В.А., Тимошко Г.М. (2023). Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного середовища. Монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.

34. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Підготовка працівників спеціальної освіти в Словаччині та Україні: порівняльний аналіз. Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць. Вип. 16 м. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006, 2020. С. 48-60.

35. Гладченко І. В. Корекційно-абілітаційні технології у навчанні учнів з інтелектуальними та комбінованими порушеннями розвитку. *Інклюзивний освітній простір*: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2020. С. 27–32.

36. Головка О.С. Теоретико-нормативні аспекти демократизації управління закладами освіти. *Креативна трансформація та модернізація сучасного суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 28 червня 2022 р.). Харків, 2022. С. 33–35.

37. Головка О., Головка С., Мелещенко Л. Тьюторський супровід як ресурс модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. №5(97). С. 113–122. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.5\(97\)2019.196465](https://doi.org/10.31865/2077-1827.5(97)2019.196465)
38. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
39. Горlach М., Кремень В., Рибалко В. Філософія: підручник. Харків: Консум, 2000. 672 с.
40. Гриценчук О.О., Овчарук О.В. Цифрові інструменти для створення та підтримки середовища освіти для демократичного громадянства у європейських країнах. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2020. № 2. С.52–56. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723125/>
41. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2010. 46 с.
42. Гудзь Т., Кондрашов О. Мотивація як важливий чинник забезпечення якості вищої освіти. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у XXI столітті: тези доповідей XIV Міжнародної наукової студентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2021 рік*, м. Полтава, 13–14 квітня 2022 р. Полтава: ПУЕТ, 2022. Частина 1. С. 33–35.
43. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. д-ра пед.наук: 13.00.01. Київ, 2005. 487с.
44. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.
45. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03, Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 465 с.

46. Демократична школа: практичний посібник/ за ред. О. Шинаровської. Європейський центр імені Вергеланда, 2017. 38 с. URL: <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Tool-for-Democratic-School-Development-web-Ukrainian.pdf>

47. Демченко В.В. Тезаурус методичного працівника. Рівне: РОІППО, 2012. 72 с.

48. Демченко Н.М. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентно спроможного менеджера освіти у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. *Модернізація професійної підготовки менеджерів*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м.Ніжин, 29 вересня 2021 р. Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2021. С. 31–34.

49. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України №800 від 21.08.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n18>

50. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. Слов'янськ: Вид-во «Маторін», 2008. 373 с.

51. Дмитрієва І. В., Одинченко Л. К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 30. С. 54–59.

52. Драч І., Калашнікова С., Паламарчук О., Рябченко В., Червона Л. Механізми реалізації ефективного врядування в університетах України в умовах євроінтеграції: колективна монографія / за заг. ред. С. Калашнікової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 223 с.

53. Джурило А.П., Глушко О.З., Локшина О.І. та ін. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с

54. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
55. Ефективні комунікації для освітніх управлінців. *EdEra*. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EDERA SMARTOSVITA+EC101+EC101/>
56. Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки НДУ ім.М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 14. №3. С. 39–43. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308608.pdf>
57. Єльнікова Г., Маслов В.І. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 3-4 (82-83). С. 3-8.
58. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2002. 210 с.
59. Жигірь В. Вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 3. С. 50–55.
60. Жигірь В. Теоретичні і методичні засади формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 19 с.
61. Загородній С.П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 211 с.
62. Задорожна-Княгицька Л.В., Тимофєєва І.Б. Деонтологічні цінності менеджера освіти в контексті наукового дискурсу. *Молодий вчений*. 2019. Випуск 5.2 (69.2). С. 7–11. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/2.pdf>
63. Задорожна-Княгицька Л.В. Культурологічні засади підготовки менеджерів освіти у магістратурі: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти*: збірник матеріалів XVI Підсумкової науково-практичної



конференції викладачів, м. Маріуполь, 31 січня 2014р. Маріуполь: МДУ, 2014. С. 205–207.

64. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [редакція станом на 24.06.2020] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

65. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 143–159.

66. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*. 2018. С. 149 –158.

67. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

68. Іванов Є. Демократизація управління освітніми закладами України (остання чверть ХХст. – початок ХХІст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2017. 215 с.

69. Іванов Є. Тенденції і перспективи демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління. *Pedagogy and Psychology: Science and Education a New Dimension*. 2017. №52. С.30–33. URL: [http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3796/1/ped\\_psy\\_iv52\\_113.pdf](http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3796/1/ped_psy_iv52_113.pdf)

70. Інструмент демократичного розвитку школи: практичний посібник/ за ред. О. Шинаровської. Європейський центр імені Вергеланда, 2019. 36 с. URL: [https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/75/praktychnyi\\_posibnyk\\_dlya\\_shkil\\_ua.pdf](https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/75/praktychnyi_posibnyk_dlya_shkil_ua.pdf)

71. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В.І.Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 22–81.



72. Іщук В.В. Створення сучасного корекційно-розвивального простору у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб: шляхи розбудови*. 2020. № 17. С.61-77

73. Іщук В.В. Професійна компетентність керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Габітус*. 2021. № 25. С.32-36

74. Іщук В. В. Система управління якістю освіти у спеціальному навчальному закладі. *Освіта осіб: шляхи розбудови*. 2022. №20.С. 38-54

75. Іщук В. В. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Монографія*. Theoretical foundation of pedagogy and education: collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A. etc. International Science Group. Boston: PrimediaeLaunch, 2022.С. 67-79 Availableat: DOI – 10.46299/ISG.2022. MONO.PED.2 URL: <https://isg-konf.com/theoretical-foundations-of-pedagogy-and-education-2/>

76. Іщук В. В. Структура системи управління якістю освіти у навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024 . № 1 (113). С.115-135

77. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис....д-ра пед.наук: 13.00.06. Київ, 2011. 36с.

78. Карамушка Л.М., Вознюк А.В. Зміст та структура навчального спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2017. №1(8). С. 23–37.

79. Кирильчук В.Т. Проблема емпіричного і теоретичного знання в науковому пізнанні. Наукові записки. 2010. Випуск 10. Частина 1. С.171–173. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/4960/1/45.pdf>

80. Клепко С.Ф. Чи сприяє система освіти України розвитку культури демократії. *DRAFT*. 2008. Випуск 7. С. 1–24.

81. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

82. Кобильченко В., Омельченко І. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі й дизонтогенезі: медичний та психологічний аспекти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. Т. 2, № 102. С. 7–19.

83. Конкурс на участь у тренінгу для тренерів Всеукраїнської програми освіти для демократичного громадянства «Демократична школа». *Громадський простір*: вебсайт.URL:<https://www.prostir.ua/?grants=konkurs-na-uchast-y-treninhu-dlya-treneriv-vseukrajinskoji-prohramy-osvity-dlya-demokratychnoho-hromadyanstva-demokratychna-shkola>

84. Концепція громадянської освіти в Україні. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974>

85. Концепція Нової української школи <https://rada.info/upload/users/files/40056237/e74a979f4f08da6b69a20b361f400756.pdf>

86. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. №776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

87. Корольок С. Які компетентності варто розвивати керівнику нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Випуск 4 (181). С.5–9. DOI: 10.33272/2522-9729-2018-4 (181)-5-9

88. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. 422 с.

89. Кремень В. Педагогічна наука – новій українській школі. *Herald of the national academy of educational sciences of ukraine*. 2021. Т. 3, № 2. URL: <https://doi.org/10.37472/2707305x202132112>

90. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова,

Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз та ін. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 90 с.

91. Кульбіда С. В. Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. Збірник наукових праць ЛОГОС, 2020. С. 114–119.

92. Кульбіда С.В. Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного підходу в умовах модернізації освітньої діяльності). Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова 2020. С.144.

93. Ліпич Л. Г.. Хілуха О. А Кушнір М. А. Структурування моделей компетентностей в контексті розвитку персоналу. Наукові праці ДонНТУ. Серія: економічна. №1 (20), 2019. С.13–19

94. Лугова В. М., Серіков Д. О. Уточнення структури управлінської компетентності керівника. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 9(38). Харків, 2016. С. 221–226. <https://doi.org/10.32405/2218-7650> 128

95. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126с.

96. Маслов В. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон. 2007. 134 с.

97. Матусевич Т. Розвиток культури демократії як аксіологічна проблема. *Соціокультурні виклики сучасності: потреба у теоретичному осмисленні*: колективна монографія. Остерог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. С. 45–65.

98. Махиня Т. Використання масових відкритих онлайн курсів у підготовці керівників закладів освіти в умовах магістратури. *Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання педагога*: збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції. Житомир: Полісся, 2020.

99. Махиня Т. Інтеграція масових відкритих онлайн курсів у процес підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2020. Випуск 10(19). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-17](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-17)

100. Машкіна С.В., Усатенко Т.П., Хомич Л.О., Шахрай Т.О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

101. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 80 с.

102. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільськ: Абетка НОВА, 2007. 304 с.

103. Мищишин І., Калагурка Х. Професійна компетентність сучасного менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №7(174). С. 67–71. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/167288/175925>

104. Мозгова Л.А. Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2015. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896)

105. Морзе Н.В., Буйницька О.П., Варченко-Троценко Л.О. Створення сучасного електронного курсу в системі MOODLE: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, ПП Буйницький О. А., 2016. 232 с.

106. Наказ Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (від 17 вересня 2021 р. №568-21)  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568>

107. Немченко С. Г., Крижко В. В., Боднар О. С., Радул В. В., Старокошко О.М., Кондратенко Ю.І. Управління закладом освіти: підручник для

здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.

108. Ничкало Н.Г. Інформаційна культура: проблеми перспективи і педагогічних досліджень. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наукових праць. Вінниця, 2009. № 2. С. 40–46.

109. Олійник В.В. Підготовка управлінців в системі післядипломної освіти в умовах трансформації державного управління. *Науковий вісник Академії муніципального управління: Серія «Управління»*. 2014. Випуск 2. С. 97–104.

110. Онаць О.М. Феномен педагогічної культури у змісті підручника для керівника загальноосвітнього навчального закладу. 2015. Випуск 15. Частина 2. С. 104–118.

URL:

<http://ipvid.org.ua/upload/iblock/a84/a849ee12bd97925028665697f08061ca.pdf>

111. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.метод. посіб. /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

112. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

113. Панченко Л. 2018. Масові он-лайн відкриті курси для розвитку педагога Нової української школи. *Методист*, 2 (74), с. 59–63.

114. Пермінова С.О. Комунікативна компетентність менеджера в сучасній діловій взаємодії. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2009. № 16(1). С. 30–35.

115. Пищик О. Розвиток комунікативної культури керівників закладів професійної освіти в сучасних умовах. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Випуск 16. С. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.61-68>

116. Піддячий В.М. Підвищення рівня готовності педагогів до організації неформальної освіти методом тренінгу. Матеріали конференцій МЦНД, 2021. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/15944>

117. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічний проектів: навчальний посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.

118. Подокшина Д.І. Сутність поняття «професійні уміння». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. №60. Том1. С.269–273. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3717>

119. Полещук Л.В. Науково-теоретичні підходи до формування професійно-значущих якостей менеджерів освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2014. № 42(2). С. 86–91.

120. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. Дата оновлення: 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

121. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: Указ Президента України від 18.05.2019 №286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#Text>

122. Про схвалення Концепції громадянської освіти в Україні: Розпорядження Кабінету міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974>

123. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30.09.2019 р. №722/2019. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>

124. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Каб. Міністрів України від 06.03.2019 р. № 221: станом на 9 листоп. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2212019п#Text>

125. Прохоренко Л., Бабяк О., Баташева Н. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Herald of the National*

Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2020. Т. 2, № 1. URL: <https://doi.org/10.37472/2707305x20202175>

126. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів: посібник /В. І.Свистун, В.С.Болгаріна, В.А.Григор'єва, Г.В.Єльнікова, Л.Д.Кузьмінська, Ю.С.Палькевич, Л.М. Петренко; за ред. В.І.Свистун. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. 141 с.

127. Романенко А.О., Демченко Н.М. Педагогічні умови формування культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи: матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м.Ніжин, 17 жовтня 2019р. Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2019. С. 190–192.

128. Рудакевич М. Формування демократичної професійної культури державних службовців. *Університетські наукові записки*. 2008. Випуск 3. С. 388–393.

129. Рут'ян Л. Соціально-педагогічні умови впровадження неформальної освіти в освітнє середовище закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. Випуск 10(177). С. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187329>

130. Савченко О. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти. *Рідна школа*. 2010. № 1–2. С. 3–7.

131. Секрети успішних директора і директорки школи. *Prometheus*. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWC+DS102+2021\\_T1/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWC+DS102+2021_T1/about)

132. Сеньовська Н.Л., Нестайко І.М. Формування саморегуляційних умінь педагогів: тренінг онлайн і тренінг офлайн. *Virtus : Scientific Journal*. 2021. № 59. С. 25–29.

133. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: «Знання», 2008. 359 с.

134. Сновидович І. Г. Формування управлінських компетентностей молодих фахівців у закладах вищої освіти: дис. ...на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 073 «Менеджмент» (галузь знань 07 «Управління та



адміністрування»). Львівський національний університет імені Івані Франка. Львів, 2023. 294 с.

135. Сновидович І. Г. Управлінські компетентності – підґрунтя формування сучасного менеджменту. Харків: ХНАДУ. 2019. С. 633-635.

136. Сорока О.В. Модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. 2009. Випуск 147. С. 150–156.

137. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія. Луганськ: Знання. 2005. 384с.

138. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навч.метод. посіб. / М.О.Супрун, А.В. Висоцька, І.В. Гладченко. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.

139. Стартуємо до успішної школи. *Prometheus*. RL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWC+DS101+2020\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWC+DS101+2020_T3/about)

140. Стрельников В. Ю. Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. Імідж сучасного педагога. 2018. Випуск 5 (182).С.21–24.

141. Супрун М., Шевченко В. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України 2019. 14. 164-175. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.54>

142. Супрун М., Супрун Д., Шевченко Ю. Побудова інклюзивного, інноваційного, соціально згуртованого суспільства в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2022. С 173-186 <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.184>

143. Сущенко А.В. Досвід підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя. 2015. Випуск 45(98). С. 497–504.



144. Таттянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. 381 с.

145. Ткаченко В. Підготовка керівників закладів освіти на основі компетентнісного підходу: досвід Сполученого Королівства: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.04. Київ : Національна академія педагогічних наук України, 2021. 256 с.

146. Ткаченко В.П. Теоретичні основи підготовки фахівців з управління галузі освіти. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск 77(1). С. 175–181. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/664>

147. Товканець О. Особливості управління освітою в центральноевропейських країнах на регіональному та національному рівнях. *Молодь і ринок*. 2021. Випуск 5(191). С. 25–31. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239265>

148. Товканець О.С. Педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з менеджменту освіти у центральноевропейських країнах. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. 2021. Випуск 13(169). С. 151–156. DOI: 10.5281/zenodo.5077981

149. Торган М.М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04/ ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2011. 226 с.

150. Трамбовецька Н., Іванюк О., Гавінек-Дагаргулія М., Каравай А., Яцик В., Дятел О. Ідеї. Натхнення. Рішення: посібник для тренерів неформальної освіти / упоряд. Н. Трамбовецька. Київ, 2015. 104 с.

151. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

152. Тютюнник А. В. Технології візуалізації у світових дослідженнях. *Відкрите освітнє-середовище сучасного університету*. 2020. Випуск 9. С. 161–168. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.9.13

153. Управління закладом позашкільної освіти: сучасні тренди, співпраця, проекти: посібник/за науковою редакцією, упорядкуванням О. Просіної, Я. Швень. Біла Церква, ТОВ «Білоцерквдрук», 2020. 252 с.

154. Управління навчальним закладом: освітньо-професійна програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, галузі знань 07 Управління та адміністрування. Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020. 19 с. URL: <https://cutt.ly/SLiv07y>

155. Успішне вчителювання – прості рецепти щодня. Prometheus. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:EWC+DS101+2021\\_T1\\_3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:EWC+DS101+2021_T1_3/about)

156. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

157. Філософський енциклопедичний словник/ за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 751 с.

158. Форостян О., Соколова Г. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Наука і освіта: наук.практ.журнал. 2021. № 2. С. 53–59.

159. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. Рекомендація CM/Rec (2010) 7, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., та пояснювальний меморандум. Видавництво Ради Європи: F-67075 Strasbourg Cedex, 2010. 38 с. URL: <http://loippo.lviv.ua/files/2017/Zaxodu/Khartia.pdf>

160. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.метод. зб. К. : Наук. світ, 2009. Вип. 11. С. 287–291.

161. Хохліна О. П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі. Дефектологія. 2002. №3. С. 59.

162. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Частина 1. Харків: ФОП Андрєєв К.В., 2016. 354 с.

163. Цільмах О.М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта. 2009. №1. С. 128-134.

164. Чеботарьова О.В. Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Випуск 2. С. 20-30

165. Чеботарьова О.В. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*. 2020. 104 с.

166. Чеботарьова О.В. Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів із порушеннями інтелектуального розвитку згідно концепції НУШ. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Том 4. Випуск 93. С.68-76

167. Чорноус В. Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. №4. С.232–237.

168. Шарова Т.М., Шаров С.В. Масові відкриті онлайнкурси як можливість підвищення конкуренто спроможності фахівця. *Молодий вчений*. 2018. Випуск 9.61.1. С. 137–140.

169. Шевченко В. М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №15. С.114-120.

170. Шевцов А.Г., Синьов В.М. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. *Вища освіта України*. 2021. № 80. С. 63–71.

171. Шеломовська О. Реформування державного управління вищою освітою в Україні на основі європейського досвіду. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2014. Випуск 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp\\_2014\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2014_1_15)

172. Шехавцова С.О. Міжкультурна комунікація в освіті як імператив демократичного розвитку суспільства. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Випуск 2(17).С.174–184. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.260021>

173. Штепа О.В. Підготовка конкурентоздатних управлінських кадрів в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Економічні науки. 2015. № 1. С. 134–137.

174. Ярмола Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу». *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Вип. 4, № 93. С. 37–45, doi:10.33189/ectu.v4i93.39.

175. Abdulbaki Kh., Suhaimi M., Alsaqqaf A., Jawad W. The Use of the Discussion Method at University: Enhancement of Teaching and Learning. *International Journal of Higher Education*. 2018. Volume 7(6). P. 118–128.

176. Ackermann E. Constructing knowledge and transforming the world. *A learning zone of one's own : Sharing representations and flows in collaborative learning environments*. 2004. № 1. Pp. 15–37.

177. Adamczyk S., Bullinger A.C., Möslin K.M. Innovation Contests: A Review, Classification and Outlook. *Creativity and Innovation Management*. 2012. Vol. 21(4). Pp. 335–360.

178. Alshurman M. Democratic Education and Administration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Volume 176. Pp. 861–869. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.551

179. Apple M.W., Beane J.A. Democratic schools: Lessons in powerful education. Portsmouth: Heinemann, 2007. Pp. 167–173.

180. Assessing competences for democratic culture: principles, methods, examples. Council of Europe. 2021. URL: <https://rm.coe.int/prems-005521-assessing-competences-for-democratic-culture/1680a3bd41>

181. Backman E., Trafford B. Democratic Governance of Schools. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2007. 101 p.

182. Balay R. Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*. 2006. Volume 3(1). Pp. 5–24. DOI: 10.1177/097282010500300103

183. Bayarystanova E., Arenova A., Nurmhametova R. Education System Management And Professional Competence Of Managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 140. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.448

184. Biesta G., Priestley V., Robinson S. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: the theory and practice*. 2015. Volume 21. No.6. Pp. 624–640. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

185. Brookfield S.D., Preskill S. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 336 p.

186. Brooks R. The construction of higher education students within national policy: a cross-European comparison. *A Journal of Comparative and International Education*. 2021. Volume 51(2). Pp. 161–180, DOI: 10.1080/03057925.2019.1604118

187. Carr P. Educators and education for democracy : Moving beyond “thin” democracy. *International Journal of Education for Democracy*. 2008. Volume 1. No. 2. Pp. 147–165.

188. Caza A., Brower H. Mentioning the Unmentioned : An Interactive Interview About the Informal Management Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*. 2014. Issue 14. P. 96–110. DOI: 10.5465/amle.2013.0164.

189. Charter on Education for Democratic Citizens and Human Rights Education: Recommendation of the Committee of Ministers. CM/Rec(2010)7. URL: <https://rm.coe.int/16803034e5>

190. Dadvand B. Teaching for Democracy: Towards an Ecological Understanding of Pre-Service Teachers’ Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*. 2015. Volume 40(2). Pp. 76–93.

191. Democratic governance of schools. <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>

192. EU Action Plan on Human Rights and Democracy 2020–2024 : Joint Communication to the European Parliament and the Council 25.3.2020 JOIN(2020) 5.

URL: [https://www.eeas.europa.eu/human-rights-democracy/eu-action-plan-human-rights-and-democracy\\_en](https://www.eeas.europa.eu/human-rights-democracy/eu-action-plan-human-rights-and-democracy_en)

193. European Commission/EACEA/Eurydice. Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education : Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. 16 p.

194. Europe and guidelines for validating non-formal and informal learning. 2015. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073>

195. European Parliament resolution of 6 April 2022 on the implementation of citizenship education actions. 2022. URL: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114_EN.html)

196. Fisser, P.H.G. Training the education manager. *Lifelong Learning in the Digital Age. IFIP The International Federation for Information Processing*. Volume 137. Boston : Springer, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1007/1-4020-7843-9\\_9](https://doi.org/10.1007/1-4020-7843-9_9)

197. Freire P. Education for critical consciousness / ed. By A.-M. Araujo Freire, D. Macedo. New York : Continuum International Publishing Group, 1998. Pp. 80–110.

198. Fund for Democratic Culture: Promoting Democratic Culture. URL: <http://fundfordemocraticculture.org/home-en/>

199. Glance D., Forsey M., Riley M. The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*. 2013. Issue 18(5). DOI: 10.5210/2Ffm.v18i5.4350

200. Gordon M., Andrea R. John Dewey's Democracy and Education in an Era of Globalization. *Educational Philosophy and Theory*. 2016. Volume 48(10). Pp 977–980. DOI: 10.1080/00131857.2016.1204742

201. Governing Documents: The University of Munich. URL: <https://www.tum.de/en/about-tum/our-university/governing-documents>

202. Graz Declaration—Forward from Berlin: the role of universities. URL: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf)

203. Gurr D., Drysdale L., Goode H. Anopensystems modelo fsuccess fuls chool leadership. *Journalof Educational Administration*. 2022. Vol.60. No. 1.Pp. 21–40. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0091>

204. Headrick J. Leadership Educationand MOOCs: A Content Analysis Approachto Und erstanding the Pedagogy and Characteristicsof Leadership Massive Open Online Courses (MOOCs). University of Nebraska Lincoln, 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.10260.04481.

205. Helskog G.H., Stokke Ch. Dialogos Philosophical Dialoguesasan Approachto Intercultural and Interfaith Dialoguein Education. *Promoting Dialogical Democracy*. 2014. Pp. 182–201.

206. Helskog G.H. Philosophising the Dialogos Waytoward Wisdomin Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation. London: Routledge PublishingLtd., 2019. 282 p.

207. Higher Education and Research Act : UK Public GeneralActs. 2017. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents/enacted>

208. Iloanya, J. Democratis ation of Teachingand Learning: A Toolfor the Implementation of the Tuning Approachin Higher Education? *Tuning Journal for Higher Education*. 2017. Volume 4(2). Pp. 257–276. DOI: 10.18543/tjhe-4(2)- 2017pp257-276

209. Jensen R.D. The Effectivenes sof the Socratic Methodin Developing Critical Thinking Skillsin English. Online Submission. 2015. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED557162> (дата звернення 20.09.2019)

210. Jonsson O.P.,Garces Rodriguez, A. Educating democracy: Competences for a democraticculture. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197919886873>

211. KulaS.S., AytaçT.Comparative Analysis of Democratic Attitude and Value Perceptions of School Administrators, Teachers, Preservice Teachers and Students : A Meta-Analysis Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2022. Volume 9(1). Pp. 244–261. DOI: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.558>



212. Lajčín, D. Difficult Situations in Educational Management. *Acta Educationis Generalis*. 2021. Volume 11. Number 2. Pp. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0017>
213. Lawler E.E. *The Future of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
214. Liggett R. Toward A Conceptualization of Democratic Leadership in a Professional Context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2020. Volume 193. Pp. 115–127. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261248.pdf>
215. Lyons R., Brown M., Donlon E. Moving the Hackathon Online: Reimagining Pedagogy for the Digital Age. *Distance Education in China*. 2021. Volume 7. Pp. 1–18. URL: <https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/Hackathons%20Article%20China%202021.pdf>
216. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. Massive open online courses: Digital ways of knowing and learning. The MOOC model for digital practice. 2010. 64 p. URL: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)
217. Meyer-Bisch, P. (Ed.). (1995). *Culture of democracy: a challenge for schools*. Vendôme, France: UNESCO Publishing.
218. Murati R. Conception and Definition of the Democratization of Education. *Journal of Education and Practice*. 2015. Volume 6. Number 30. Pp. 173–183.
219. OECD IMHE-HEFCE Project on International Comparative Higher Education Financial Management and Governance: Financial Management and Governance in HEIS: Germany. URL: <https://www.oecd.org/germany/33643524.PDF>
220. Prometheus: вебсайт. URL: <https://prometheus.org.ua/Recommendation> Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers to member states on the Public Responsibility for Higher Education and Research. URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805d5dae](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d5dae)
221. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. (2018). Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>



222. Relly S.J. Moving from competence to excellence: the role of training managers in providing pedagogical leadership in UK for the reeducation. *Journal of Further and Higher Education*. 2021. Volume 45(5). Pp.704–716. DOI: 10.1080/0309877X.2020.1812548

223. Rumbley L. E. Higher Education Leadership and Management Training : Global Maps and Gaps. *International Higher Education*. 2018. Issue93. Pp. 4–6. DOI: 10.6017/ihe.2018.93.10368

224. Şanlı O., Altun M. The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 2015. Volume 5(2). Pp. 1–9.

225. Sant E, Mc Donnell J, Pashby K, Menendez Alvarez-Hevia D. Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2021. Volume 16(3). Pp.227–244. DOI: 10.1177/1746197920962373

226. Smit, M. & Oosthuizen, I. Improving school governance through participative democracy and the law. *South African Journal of Education*. 2010. №31. Pp. 55–73. DOI: 10.15700/saje.v31n1a415.

227. Sokol M., Rozlutska G., Shaparenko Kh., Hvozdyak O., Gorodyska V., Svitlana I. Tolerance in the Communicative Culture of Modern Educational Manager. *Propósitos y Representaciones*. 2021.9 (SPE3). DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1170>

228. Statute XIII: Student Members: Other Provisions: University of Oxford. URL: <https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statute-xiii-student-members-other-provisions#collapse1383176>

229. Strategy 2030: the University of Edinburgh. URL: <https://www.ed.ac.uk/about/strategy-2030> Student Voice Policy: the University of Edinburgh. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/studentvoicepolicy.pdf>

230. Suominen, A.H., Jussila, J., Lundell, T., Mikkola, M., & Aramo-Immonen, H. ISPIIM 2018: Proceedings of the ISPIIM Innovation Conference: Innovation, The Name of The Game (pp. 1–17). Lappeenranta University of Technology, 2018. Pp. 1–17. URL:

[https://ispim.lemonstand.com/product/educational\\_hackathon\\_innovation\\_contest\\_for\\_innovation\\_pedagogy](https://ispim.lemonstand.com/product/educational_hackathon_innovation_contest_for_innovation_pedagogy)

231. The Education and Training (ET 2020) program of the European Commission. 2009. URL: [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et2020\\_mandates\\_2018-2020\\_final.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf)

232. The Education and Training (ET2020) program of the European Commission. 2009. URL: [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et2020\\_mandates\\_2018-2020\\_final.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf)

233. The school: A democratic learning community: TheAll-European Study on Pupils' Participationin School. Council of Europe, 2005. URL: <https://rm.coe.int/16802f726f>

234. Transformin gour world: the 2030 Agendafor Sustainable Development. *United Nations*: website. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

235. University of Oxford Strategic Plan 2018–23. URL: [https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field\\_document/Strategic%20Plan%202018](https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/Strategic%20Plan%202018)

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Додаток А.1

**Авторське опитування щодо визначення орієнтації фахівців на імплементацію демократичних цінностей, усвідомлення феномена професійної компетентності та його ролі у професійній діяльності менеджерів освіти**

**Мета:** визначити рівень цінностей менеджера освіти.

**Інструкція.** Керівникам пропонувалася низка тверджень. У разі якщо вони погоджувалися з твердженням, то в бланку відповідей біля з їхніх номерів ставився знак «+», якщо не погоджувалися, – то знак «-».

#### *Текст опитувальника*

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя й поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі нервуються я, звичайно, залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами колег.
5. Я можу легко за потреби ввійти в довіру людини.
6. Звичайно я з першої ж зустрічі бачу «близьку душу» в новій людині.
7. Мені зазвичай цікаво розмовляти про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось засмучені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб зрозуміти оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Втручатися у внутрішній світ іншої особистості – безтактно.
11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчути її звички й стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай, за кілька днів я відчуваю, що щось має трапитися з близькою мені людиною, і чекання справджуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене за неувважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх, звичайно, заставляє сміятися і мене.

21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатен цілком «злитися» з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицях».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються в кого-небудь із членів родини.
29. Мені було б важко довірливо розмовляти з відстороненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся спрямовувати розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

**Обробка результатів.** «Ключ» передбачає шість шкал із номерами визначених тверджень. Номери першої колонки в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується кількість відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується в рядок «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

### Додаток Б.1

**Тести-опитування для визначення рівня нормативно-правових, концептуальних та технологічних знань менеджерів освіти** уможливив з'ясування рівня сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок менеджерів освіти.

**Мета:** виявлення професійних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти керівник СЗЗСО.

**Інструкція.** Обстеження проводять груповим тестуванням.

#### Готовність фахівців до роботи в СЗЗСО

*1. Яке ваше ставлення до спеціальної освіти?*

А. Позитивне.

Б. Негативне.

*2. У якій школі краще було б навчатися дітям з особливими освітніми потребами?*

А. У спеціальній школі.

Б. У загальноосвітній школі.

В. Удома.

*3. Чи готові Ви навчати дитину з особливими освітніми потребами?*

А. Так.

Б. Ні.

*4. Як ви думаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?*

А. Так.

Б. Ні.

*5. Навчання дітей з особливими потребами разом з їх однолітками позитивно вплине на їхній розвиток?*

А. Так.

Б. Ні.

#### Знання нормативно-правових положень

*1. Спеціальна освіта – це:*

а) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;

б) процес зменшення ступеня участі всіх громадян у соціумі;

в) свій варіант відповіді.

*2. Метою спеціальної освіти є:*

- а) збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;
- б) розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток;
- в) свій варіант відповіді.

*3. . Відповідно до мети і завдань освітньої галузі у структурі Державного стандарту визначено основні змістові лінії:*

- а) корекційно-розвивальна, мовно-теоретична, інтеграційна;
- б) свій варіант відповіді;
- в) комунікативна, мовно-теоретична, лінгвокраїнознавча, діяльнісна, корекційно-розвивальна.

*4. Психологічний супровід дітей з особливими потребами передбачає:*

- а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;
- б) психологічну діагностику дітей, надання психологічної підтримки педагогам, психологічну підтримку батьків;
- в) свій варіант відповіді.

*5. Нормативно-правовим документом, який засвідчує розпочату в Україні модернізацію освітньої галузі в напрямі спеціальної освіти шляхом стандартизації на основі мультидисциплінарного підходу є проєкт?*

- а) свій варіант відповіді ;
- б) «Про реабілітацію інвалідів в Україні»;
- в) Стандарт соціальних послуг.

*6. Допомога школам спеціалістів ІРЦ полягає у:*

- а) переведенні дитини з особливими потребами з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий; у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи;
- б) інформуванні щодо надання освітніх, медичних та соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти;
- в) свій варіант відповіді.

*7. Згідно з критеріями Міністерства освіти і науки виокремлюють такі категорії дітей:*

- а) із порушеннями слуху; із порушеннями зору; із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;
- б) із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;

в) свій варіант відповіді.

*8. Одним із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя є:*

а) інклюзія;

б) інтеграція;

в) свій варіант відповіді.

*9. Інтегроване навчання – це:*

а) це навчання й виховання дітей із відхиленнями розвитку в установах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально;

б) багатоаспектна проблема, яка відбиває синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем;

в) свій варіант відповіді.

*10. Корекційно-розвивальні заняття проводяться:*

а) учителями - дефектологами, практичними психологами;

б) учителями - логопедами;

в) свій варіант відповіді.

## Додаток В.1

## Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності менеджерів освіти СЗЗСО

**Обробка результатів.** Відповіді оцінювалися в балах. Потім визначалася загальна сума балів.

«Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності менеджерів освіти СЗЗСО» дозволила виявити аналітико-прогностичні, проєкційні, корекційно-педагогічні вміння й навички для реалізації спеціальної освіти.

**Мета:** виявити аналітико-прогностичні, проєкційні, корекційно-педагогічні уміння і навички, якими повинен володіти керівник СЗЗСО.

**Інструкція.** Обстеження проводиться за допомогою групового тестування.

**Тестові завдання:**

*1. Сутність навчання в спеціальному класі полягає у:*

- а) перевазі групових форм робіт, під керівництвом учителя учні домагаються нормативного засвоєння базових умінь і понять;
- б) комбінуванні з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними), під керівництвом учителя учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять;
- в) перевазі індивідуальних форм робіт, під керівництвом учителя окремі учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять.

*2. В основу ефективності навчання в спеціальному класі покладено успішне виконання вчителем таких функцій:*

- а) фіксування навчальних досягнень учнів, демонстрування недоліків навчання окремих учнів, некерована практика, особистісний зв'язок і контроль, індивідуальна практика, зазубрення понять;
- б) аналіз навчальних досягнень учнів, демонстрування успіхів навчання окремих учнів, інтерактивна практика, міжособистісний зв'язок й оцінювання, ігрова практика, відновлення забутого матеріалу.
- в) актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу, презентація й демонстрація, керована практика, зворотний зв'язок і виправлення, самостійна практика, часте повторення.

*3. Диференційоване викладання в спеціальному класі – це:*

- а) індивідуальний підхід й евристична технологія планування й реалізації освітньої діяльності, що започатковується з усвідомлення психофізичних вад учнів;
- б) диференційний підхід і креативна технологія планування й реалізації інклюзивного навчання, що започатковується з виявлення обдарованих школярів;



в) концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що започатковується із усвідомлення важливих відмінностей між учнями.

*4. Технологія диференційованого викладання в спеціальному класі допомагає враховувати і в навчальному процесі такі учнівські відмінності:*

- а) рівень творчого розвитку, індивідуальні стилі поведінки, схильності;
- б) рівень підготовленості, індивідуальні стилі навчання, інтереси;
- в) рівень психофізичного розвитку, девіантність поведінки, потреби.

*5. Сутність технології «Створення ситуації успіху» в спеціальному класі полягає в:*

а) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів на засадах співтворчості, визнання самоцінності особистості, створення радісних педагогічних ситуацій, заохочення, пошуку, саморегуляції;

б) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів на засадах індивідуальної творчості, визнання суб'єктивності особистості, створення комічних педагогічних ситуацій, похвали, відтворення, самозахисту;

в) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з категоріями учнів, які мають недоліки в розвитку, на засадах психолого-педагогічної корекції, визнання неповносправності особистості, створення розвивальних педагогічних ситуацій.

*7. Методологія інклюзивної педагогіки ґрунтується на:*

а) демократичних засадах, відповідно до яких у ній цінують кожного учня, педагоги організовують навчання шляхом диференціації викладання, а шкільна культура побудована на етиці піклування і єдності;

б) гуманістичних засадах, відповідно до яких у ній цінують здоров'я кожного учня, педагоги організовують навчання через інтеграцію викладання, а шкільна культура побудована на комунікативній толерантності й функціональності;

в) плюралістичних засадах, відповідно до яких у ній цінують свободу вибору кожного учня, педагоги організовують навчання шляхом інтерактивного викладання, а шкільна культура побудована на екологічній етиці та функціональному розподілі праці.

*8. Універсальний дизайн в спеціальній школі означає:*

а) дизайн предметного освітнього середовища, покликаний зробити його максимально естетично приємним для користування усіма учнями без потреби у адаптації або розроблення спеціального дизайну;

б) дизайн предметів, оточення, програм та послуг, покликаний зробити їх максимально придатними для користування усіма учнями без потреби адаптації або розроблення спеціального дизайну;

в) дизайн утилітарних предметів школи, покликаний зробити їх максимально красивими й зручними для користування учнями з психофізичними вадами для їх успішної адаптації і навчальної діяльності в інклюзивній школі.

*9. В основу концепції спеціального навчання покладено:*

а) ідеологію, яка передбачає авторитарну педагогіку, забезпечує естетичне ставлення до всіх учнів, диференційовано створює належні умови для дітей з особливими освітніми потребами та без них;

б) ідеологію, яка не допускає дискримінацію дітей, забезпечує рівноправне ставлення до всіх учнів, створює належні умови для дітей із особливими освітніми потребами та без них;

в) ідеологію, яка передбачає різні форми сегрегації, забезпечує поблажливе ставлення до всіх учнів, створює умови для ізоляції дітей із особливими освітніми потребами.

*10. Основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи є:*

а) прогностична, знаннява, рефлексивна, мотиваційно-розвивальна, естетико-виховна;

б) результативна, дидактична, консультативна, стимулювально-заохочувальна, розвивально-терапевтична;

в) діагностична, навчальна, коригувальна, стимулювально-мотиваційна, розвивально-виховна.

*11. Здійснення контролю (перевірка й оцінювання) в процесі навчання в спеціальному класі визначається такими дидактичними принципами:*

а) систематичність, усебічність, диференційованість та індивідуалізація;

б) комплексність, домінантність, єдність та суб'єктивізм;

в) універсальність, ґрунтовність, істинність та об'єктивізм.

*12. Об'єктивність контролю навчальних досягнень учнів спеціального класу забезпечується такими чинниками:*

а) чітке визначення запитів та інтересів до оволодіння учнем змісту навчального предмета, особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність універсальних критеріїв оцінки;

б) чітке визначення спроможностей учня щодо засвоєння змісту навчального предмета, типових труднощів навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність усталених критеріїв оцінки;

в) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнем змістом навчального предмета, напрямів корекції навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність гнучких критеріїв оцінки.

*13. Для забезпечення успішності оцінювання навчальних досягнень учнів спеціального класу без балів необхідно скористатися такими принципами:*

а) узагальнення складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем альтернативних завдань, прискорене нагромадження досягнень;

б) градація складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем складності завдання, поступове нагромадження досягнень;

в) уніфікація складності навчального матеріалу, індивідуальне призначення учневі складності завдання, нормативне нагромадження досягнень.

*14. Педагогічна ідея навчального портфоліо як форми оцінки навчальних досягнень учнів в спеціальному класі передбачає:*

а) зміщення акценту з того, що учень не знає й не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінки щодо зовнішньої оцінки;

б) зміщення акценту з того, що учень знає і вміє, на те, що він не знає і не вміє з певної теми, розділу, предмета; диференціацію кількісних і якісних оцінок; домінування зовнішньої оцінки щодо самооцінки;

в) зміщення акценту з того, що учень не знає, але вміє, на те, що він знає, але не вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію та диференціацію кількісних і якісних оцінок; пропорційну співвіднесеність самооцінки й зовнішньої оцінки.

*15. Ефективними дидактичними прийомами в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:*

а) розвиток емоційної вразливості через показ явищ; формування естетичного ставлення до навколишнього світу; зона автентичного розвитку; активність у практично-значущій діяльності; заохочення до засвоєння знань; урахування характеру поведінки;

б) формування світогляду через показ явищ; формування споживацького інтересу до навколишнього світу; зона когнітивного розвитку; технологічність практично-значущої діяльності; стимулювання до засвоєння знань; урахування особистісного темпераменту;

в) розвиток спостережливості через показ явищ; формування інтересу до навколишнього світу; зона потенційного розвитку; наочність у практично-значущій діяльності; свідомість і активність у засвоєнні знань; урахування індивідуальних особливостей.

*16. В умовах інклюзивної освіти доцільні такі виховні принципи:*

а) колективізм, уніфікована методична база, зовнішнє стимулювання активності дитини, корекційно зорієнтований супровід;

б) індивідуалізація, варіативна методична база, самостійна активність дитини, сімейно зорієнтований супровід;

в) сегрегація, спеціальна методична база, примусова активність дитини, терапевтично зорієнтований супровід.

*17. Педагогічними технологіями, що сприяють формуванню самосвідомості учнів початкової школи, є:*

а) особистісно зорієнтоване навчання, педагогіка співпраці, технології групової роботи, діалогове та інтерактивне навчання, творчі та проблемні педагогічні технології, технологія проєктування;

б) колективно зорієнтоване навчання, педагогіка ненасильства, технології роботи в парах, монологічне та кооперативне навчання, репродуктивні та продуктивні педагогічні технології, технологія альтернатив;

в) креативно зорієнтоване навчання, педагогіка толерантності, технології індивідуальної роботи, діалогічне й дискусійне навчання, аналітико-синтетичні та пошуково-дослідницькі педагогічні технології, технологія евристики.

*18. Для реалізації особистісно орієнтованого підходу в спеціальному навчанні першочергово необхідно:*

а) постійно діагностувати освітні можливості кожного учня, створювати особистісну ситуацію задоволення вітальних потреб, скористатися прямим примусом та акцентувати наявні недоліки, допомагати учням виконувати навчальні завдання;

б) розрізняти в кожній дитині особистісні особливості, створювати особистісну ситуацію задоволення освітніх потреб, не враховувати зовнішні стимули та акценти на досягнення, допомагати учням виконувати творчі завдання;

в) вбачати в кожній дитині унікальну особистість, створювати особистісну ситуацію успіху, уникати прямого примусу та акцентів на недоліки, допомагати учням реалізовуватися.

*19. Психолого-педагогічний супровід у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи передбачає:*

а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;

б) психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей, корекційно-розвивальна робота, що виконує вчитель разом із фахівцем-психологом, корекційним та соціальним педагогами;

в) спеціальну роботу психолога чи корекційного педагога, який діагностує й коригує психічні вади дітей, надає консультації педагогам і батькам.

*20. Індивідуалізація в спеціальній освіті – це:*

а) організація освітніх умов для максимальної реалізації суб'єктної позиції дитини в педагогічному процесі, тобто усвідомлення нею цілей і завдань навчання, можливість вибору дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань;

б) організація освітніх умов на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі, задоволення кожним учнем освітньо-розвивальних потреб, індивідуальний розподіл між учнями дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань;

в) організація освітніх умов згідно інтерактивним підходом у педагогічному процесі, сприяння індивідуальній стратегії довільної поведінки кожного учня, чітке призначення дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань залежно від можливостей школярів.

*21. Учитель здатен створити в спеціальному класі потрібну атмосферу допомоги дитині в її особистісному зростанні, якщо:*

а) демонструватиме дітям свою прихильність до них, стане джерелом інформації і знань, буде активним учасником обговорення недоліків дітей, завуальовано виражатиме свої почуття, коригуватиме емоції і переживання кожного школяра;

б) демонструватиме дітям свою повну довіру до них, стане джерелом позитивного досвіду, буде активним учасником групової взаємодії, відкрито виражатиме свої почуття, розумітиме емоції і переживання кожного школяра;

в) демонструватиме дітям свій авторитет, стане джерелом позитивного й негативного досвіду, буде пасивним учасником групової взаємодії, не виражатиме своїх почуттів, не помічатиме емоцій і переживань кожного школяра.

*22. В інклюзивному навчанні принцип нормалізації означає:*

а) нормалізацію поведінки учнів із обмеженими можливостями;

б) формування нормальних взаємин із учнями, які мають обмеження життєдіяльності і здоров'я;

в) положення про те, що діти з обмеженими можливостями мають ті ж права на звичайне, властиве іншим учням життя.

*23. Із позиції гуманістичної педагогіки допомога дитині з обмеженими можливостями має здійснюватися для того, щоб:*

а) у неї формувалися навички самодопомоги та самостійності;

б) вона могла брати участь у житті класу;

в) вона не почувалася безпорадною.

*24. Дидактика на основі ідей конструктивізму в умовах спеціальної освіти дає змогу:*

а) сконструювати засоби доступності освіти;

б) забезпечувати діяльність із конструювання й творчості учнів;

в) модифікувати форми організації, методи, прийоми навчання під завдання спільного навчання дітей із різними можливостями.

**Обробка результатів.** Відповіді оцінювалися в балах. Потім визначалася загальна сума балів.

Отже, у цьому підрозділі дисертації ми розкрили особливості дібраних діагностичних методик визначення стану та рівня кожного показника технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ, розкрили процедуру їх проведення та способи обробки отриманого матеріалу, специфіку статистичної обробки та узагальнення діагностичних даних.

## Додаток Г

## Додаток Г.1

Кореляційний аналіз  $r$ -Пірсона. Взаємозалежність трьох компонентів готовності виявили професійну компетентність менеджерів СЗЗСО.

	Гносеологічний компонент	Аксіологічний компонент	Комунікативно-діяльнісний компонент
Гносеологічний компонент	_____	$r=0,75$	$r=0,69$
Аксіологічний компонент	$r=0,75$	_____	$r=0,73$
Комунікативно-діяльнісний компонент	$r=0,69$	$r=0,73$	_____

## Додаток Г.2

Кореляційний аналіз  $r$ -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами професійної компетентності (формувальний експеримент).

	Гносеологічний компонент	Аксіологічний компонент	Комунікативно-діяльнісний компонент
Гносеологічний компонент	_____	$r=0,81$	$r=0,87$
Аксіологічний компонент	$r=0,81$	_____	$r=0,83$
Комунікативно-діяльнісний компонент	$r=0,87$	$R=0,83$	_____



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ  
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»  
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»  
(КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»)**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел.095-537-75-26, 096-676-19-55  
e-mail: [shans.spec@gmail.com](mailto:shans.spec@gmail.com), <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. №86 від 08.04.2024

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**  
**«Формування професійної компетентності керівника спеціального  
закладу загальної середньої освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна  
освіта**

Результати дисертаційного дослідження В.В. Іщук «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» впроваджувалися у освітній процес комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» в період 2020-2023 навчальних років.

Ідея результатів дослідження ґрунтується на положенні про те, що діяльність директора спеціального закладу освіти у нових соціально-економічних умовах трансформації суспільства, модернізації шкільної освіти доцільно розглядати як певний тип професійної діяльності, що потребує відповідної підготовки. Підвищенню ефективності професійної готовності майбутнього директора спеціального закладу освіти сприяє науково обґрунтована система відбору освітян до управлінської діяльності та організація їхньої професійної підготовки у цьому напрямі на основі сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Використання розроблених в рамках дослідження методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, сприяли формуванню професійної готовності керівників закладів освіти до інноваційної діяльності, з урахуванням державно-громадських вимог щодо функціонування сучасного спеціального закладу освіти, у т.ч. особливостей функціонування загальноосвітнього навчального закладу в умовах великого міста. Треба зазначити, результати дослідження сприятимуть розвитку професійних якостей директора спеціальних закладів загальної середньої освіти.

Результати впровадження обговорені і схвалені на засіданні Педагогічної ради 25 грудня 2023 р., протокол № 3.

В. о. директора



Крістіна ТОРОП





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**Комунальний заклад Львівської обласної ради**  
**«Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая»**  
 вул. Незалежності України, 1 м. Львів-Брюховичі, 79491, тел./факс 2347196, 2346577  
 e-mail: [lvivinternat104@gmail.com](mailto:lvivinternat104@gmail.com) Код ЄДРПОУ: 23888726

Вих. від 25.04.2024р. № 112

#### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**

**«Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

У 2020-2023 навчальних роках результати дисертаційного дослідження В.В. Іщук «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» впроваджувалися у освітній процес Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая».

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити процес розвитку системи управління якістю освіти у спеціальному навчальному закладі та прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Важливим є те, що в одному дослідженні ґрунтовно і цілісно проаналізовано моделі підвищення компетентності керівників закладів освіти, що дає змогу порівняти розвиток теорії і практики формування професійної компетентності фахівців спеціальної освіти у різні періоди розвитку нашої держави.

Актуальним є розроблені у межах дослідження основні етапи та організаційно-педагогічні умови підготовки директора спеціального закладу загальної середньої освіти до управління якістю освіти як комплексна методична система заходів навчання на всіх етапах професійної підготовки.

Впровадження у практику розроблених в рамках дослідження методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти сприяли формуванню у фахівців необхідних знань та вмінь, професійної готовності до інноваційної діяльності в умовах трансформаційних змін в освіті. Результати дослідження визначили алгоритм поетапного формування необхідних компетенцій керівників спеціальних закладів освіти з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують розвиток професійних якостей директора школи відповідно Концепції НУШ.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» 30 травня 2023 року (Протокол № 112).

Директор



Наталія ЦИМБАЛЮК



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ  
СОЛОМ'ЯНСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ  
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД І-ІІ СТУПЕНІВ  
«НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР №17» М. КИЄВА  
(НРЦ № 17)**

вул. Ушинського, 15, м. Київ, 03153, тел./факс (044)242 09 96, тел. (044)242 09 97, 242 27 01  
E-mail: [17nrc.school@kyivcity.gov.ua](mailto:17nrc.school@kyivcity.gov.ua) Код ЄДРПОУ 22880243

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**

**«Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної  
середньої освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Результати дисертаційного дослідження Валентини Іщук з теми «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» було впроваджено в освітній процес та роботу педагогів Комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва (2022-2023 рр.).

Саме цілісна методика формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти сприятиме ефективній підготовці педагогів до управлінської діяльності, якісному здійсненню професійного відбору педагогічних кадрів, формуванню професійно-важливих якостей особистості, її ключових компетентностей, які є базовими у професійній діяльності керівника спеціального закладу освіти, забезпечить формування знань та вмінь щодо ефективної взаємодії та комунікації у колективі з урахуванням концептуальних положень НУШ.

Підвищенню ефективності професійної готовності майбутнього керівника спеціального закладу освіти до здійснення управлінської діяльності сприяє науково обґрунтована система відбору освітян та організація їхньої професійної підготовки у цьому напрямі на основі сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Впровадження у практику розроблених методичних рекомендацій мають потенціал ефективності щодо формування професійної готовності керівників закладів освіти до інноваційної діяльності, реалізації чіткого алгоритму поетапної організації відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності у спеціальному закладі освіти, та впровадженню різних форм підготовки директорів спеціальних закладів освіти з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують розвиток професійних якостей для управління закладом саме такого типу.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради Комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва 26 грудня 2023 року, протокол № 6.

Директор

« 26 » грудня 2024 року

Лариса ОСТАПЕНКО

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ  
«КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «НАТХНЕННЯ»  
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Кропивницького, 13 м. Кривий Ріг, 50029  
e-mail: [kss-nathnennya@ukr.net](mailto:kss-nathnennya@ukr.net), <http://kss-nathnennya.dnepredu.com>, код ЄДРПОУ 20201798

06.04.2023 № 19-13/01-118  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**  
**«Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Результати дисертаційного дослідження Іщук В.В. з теми «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» було впроваджено в освітній процес та роботу педагогів Комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради.

Спеціальна технологія формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти дає змогу максимально ефективно реалізувати підготовку педагогів до управлінської діяльності, ефективно здійснювати професійний відбір педагогічних кадрів, використовувати особистісний потенціал педагогів, підготувати їх до професійної діяльності як менеджерів освіти, демократичного управління закладами освіти, забезпечити потребу у формуванні комунікативних стилів та засобів комунікації в умовах управління спеціальним закладом загальної освіти.

Підвищенню ефективності професійної готовності майбутнього керівника спеціального закладу освіти сприяє науково обґрунтована система відбору освітян до управлінської діяльності та організація їхньої професійної підготовки у цьому напрямі на основі сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Впровадження у практику методичної системи професійної підготовки керівників закладів освіти до інноваційної діяльності, з урахуванням державно-громадських вимог та концепції Нової української школи, сприятиме підвищенню якості освітнього та корекційно-розвивального процесу у закладах означеного типу та функціонування сучасного спеціального закладу освіти.

Практичним результатом дослідження є розроблений алгоритм поетапної організації відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності у спеціальному закладі освіти та впровадження організаційних форм підготовки керівників спеціальних закладів освіти.

Результати впровадження обговорені і схвалені на засіданні педагогічної ради 04 квітня 2023 р., протокол № 7.

Директор



Наталія ШЕВЧЕНКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
Телефон 234-11-08

№ 249.5/2

"25" травня 2023 р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**

**«Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

У 2020-2023 навчальних роках результати дисертаційного дослідження В.В. Іщук з теми «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» впроваджувалися у освітній процес та методичну роботу кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова спеціальної та інклюзивної освіти.

Іщук В.В. обґрунтовано теоретико-методологічні засади та визначено концептуальні підходи до теорії і практики формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, що сприяло підготовці педагогів до управлінської діяльності, реалізації професійного відбору педагогічних кадрів, підготовці їх до професійної діяльності як менеджерів освіти, демократичного управління закладами освіти, забезпеченню потреби у формуванні комунікативних стилів в умовах управління спеціальним закладом загальної освіти.

Виконана наукова робота дає можливість значно розширити межі та поглибити знання щодо підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти до управлінської діяльності.

Матеріали дослідження Іщук В.В. використовуються при викладанні дисциплін зі спеціальної освіти і застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти. Впровадження матеріалів дослідження у повсякденну практику роботи сприяє розширенню знань майбутніх фахівців про систему управління якістю освіти у спеціальному навчальному закладі та напрями модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 17 від 24 травня 2023 р.).

Завідувач кафедри  
професор, доктор педагогічних наук



Сергій ПУТРОВ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені А. С. МАКАРЕНКА**  
 вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02  
 e-mail: [rector@sspu.edu.ua](mailto:rector@sspu.edu.ua), [www.sspu.edu.ua](http://www.sspu.edu.ua)  
 Код ЄДРПОУ 02125510

25.04.2024 № 842 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**ІЩУК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ**  
**«Формування професійної компетентності керівника спеціального**  
**закладу загальної середньої освіти»**  
**за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Упродовж 2020-2023 навчальних років результати дисертаційного дослідження В. В. Іщук на тему «Формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти» впроваджувалися у освітній процес та методичну роботу кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного університету імені А. С. Макаренка.

Важливим є те, що в дослідженні обґрунтовано теоретико-методологічні засади та визначено концептуальні підходи до теорії і практики формування професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти, що дає змогу максимально ефективно реалізувати підготовку педагогів до управлінської діяльності, ефективно здійснювати професійний відбір педагогічних кадрів, використовувати особистісний потенціал педагогів, підготувати їх до професійної діяльності як менеджерів освіти, демократичного управління закладами освіти, забезпечити потребу у формуванні комунікативних стилів та засобів комунікації в умовах управління спеціальним закладом загальної освіти.

Виконана наукова робота дає можливість значно розширити межі та поглибити знання щодо підготовки керівника спеціального закладу загальної середньої освіти до управлінської діяльності.

Матеріали дослідження Іщук В. В. використовуються при викладанні освітніх компонентів підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) – ОК1.12 «Спеціальні предметні методики та педагогічні технології навчання та виховання дітей із порушеннями:

інтелектуального та(або) мовленнєвого розвитку» (ОПП «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)» 2020 р.); ОК 1.09 «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (ОПП «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)» 2021 р.); ОК 1.07 «Теоретико-методичні засади осіб із інтелектуальними порушеннями (ОПП «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)» 2022 р.) та використовуються для подальшого вивчення проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців в вище зазначеній галузі.

Матеріали дослідження сприяють розширенню знань майбутніх фахівців про систему управління якістю освіти у спеціальному навчальному закладі та опанування знаннями про напрями модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 25 квітня 2023 р.).

Завідувач-професор  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумського державного  
педагогічного університету  
імені А.С. Макаренка,  
доктор педагогічних наук, професор



**Оксана БОРЯК**

