

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський Національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

Кафедра дошкільної педагогіки і психології

Магістерська робота

Тема: Педагогічні умови
розвитку компетентності вихователів
щодо управління освітнім процесом
у закладі дошкільної освіти

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Виконала: Жадан С. С.,
магістрантка спеціальності
012 Дошкільна освіта
ОПП Дошкільна освіта
та управління закладом освіти

Допущено до захисту
„20” квітня 2022 р.

Науковий керівник:
д-р. п. н., доцент Л. П. Загородня

Завідувач кафедри
_____ Л. П. Загородня

Дата захисту: „21” травня 2022 р.

Оцінка _____

Підписи членів ЕК:

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЩОДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Сутність професійної компетентності вихователя. Базові компетентності педагога-вихователя закладу дошкільної освіти.....	7
1.2. Процес розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.....	20
1.3. Умови та засоби формування професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти.....	35
Висновки до розділу 1.....	46
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЩОДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	48
2.1. Завдання, методика, результати констатувального етапу експерименту.....	48
2.2. Експериментально-педагогічна робота з визначенням педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі.....	60
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	68
Висновки до розділу 2.....	73
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	78
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Розвиток сучасного суспільства диктує особливі умови організації дошкільної освіти, інтенсивне впровадження інновацій, зокрема, новітніх технологій, методів роботи з дітьми. У цій історичній ситуації у вітчизняній педагогіці особливо важлива професійна компетентність, основу якої становить особистісний та професійний розвиток педагогів, зокрема, вихователів закладів дошкільної освіти.

Нова редакція (2021р.) Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО), дозволить продовжити реформу дошкільної освіти, а також забезпечить наступність між дошкільням та школою. Аби успішно зреалізувати зміст БКДО і забезпечити якісну освіту дітей дошкільного віку відповідно до вимог Державного стандарту [73, 74], сучасний вихователь повинен володіти цілою низкою компетентностей.

У загальному педагогічному плані компетентність – то є сукупність професійних повноважень, функцій, котрі створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому просторі. Компетентність стосовно професійної освіти – здатність застосовувати знання, вміння і практичний досвід задля успішної трудової діяльності. Професійна компетентність сучасного вихователя ЗДО визначається як сукупність загальнолюдських і специфічних професійних установок, які дозволяють йому справлятися із заданою програмою та особливими, що виникають у психолого-педагогічному процесі дошкільного закладу, ситуаціями, вирішуючи які, вихователь сприяє уточненню, удосконаленню, практичному втіленню завдань розвитку дошкільнят, їхньому загальному розвитку та спеціальних здібностей одночасно.

Діяльність вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє не тільки переносити певні навички дітей з одного виду діяльності на інший, але й збагачує їхнє життя, робить його більш усвідомленим, розвиває настійливу потребу ділитися накопиченими знаннями, вміннями, досвідом з іншими та

за інших обставин. Важливою функцією професійної діяльності вихователя є управління освітнім процесом, оскільки саме в ньому відбувається оволодіння дошкільником низкою компетентностей.

Аспекти проблеми формування й розвитку професійної компетентності педагогів – зокрема, психологічні, педагогічні, теоретичні, практичні, методичні, етичні, естетичні; фізкультурно-оздоровча, індивідуальна, компетентність у менеджменті та багато інших – досліджувалися вітчизняними і зарубіжними науковцями, а саме: В. А. Семиченко [92], Ю. М. Швабл [122], О. Г. Набока [75], І. І. Драч [27], Л. П. Загородня [29, 30], Є. Ф. Зеєр, Дж. Равен [87], Габор Халаш [115] та ін.

Оскільки базовими поняттями дослідження є компетентність, управління (в освіті) й освітній процес, то тут назвемо вчених, котрі вивчали проблеми організації освітнього процесу в ЗДО: приміром Н. В. Гавриш [19], К. Л. Крутій [57, 58], І. Р. Кіндрат [48] та ін.

Отже, існує немало психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі організації освітнього процесу в закладах освіти, формування й розвитку професійної компетентності вихователів, проте недостатньо уваги приділяється компетентності щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. Це й зумовило наш вибір теми наукового дослідження: „Педагогічні умови розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти”.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти.

Об’єкт дослідження: розвиток компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Предмет дослідження педагогічні умови розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: розвиток компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти буде відбуватися

успішно за таких умов:

- урахування наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти;
- розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включатиме інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати нормативно-законодавчі джерела, психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми формування й розвитку професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти.

2. Схарактеризувати педагогічні умови й засоби розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі.

3. Розробити критерії й показники та визначити рівні розвиненості компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

4. Зпроекувати та перевірити систему розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі, відповідно до виокремлених педагогічних умов.

Методи дослідження: теоретичні – бібліографічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, узагальнення зібраної інформації; емпіричний (опитування, анкетування, тестування, спостереження), порівняння результатів дослідження.

Структура: робота складається зі змісту, вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Список літературних джерел – 129 позицій. Загальний обсяг роботи – 150 сторінок, основний обсяг – 72 сторінки. Додатки розміщено на 57 сторінках.

Апробація: Основні положення дослідження викладено у виступах на науково-практичних заходах: звітних конференціях (м. Глухів, 2021-

2022 рр.), II Всеукраїнській Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених «Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід» (м. Маріуполь, 30 листопада 2021 р.); у тезах «Застосування тренінгу в розвитку компетентності вихователів щодо забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі» в збірнику наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЩОДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність професійної компетентності вихователя. Базові компетентності педагога-вихователя закладу дошкільної освіти

Сьогодні у науці педагогіці надзвичайної актуальності набуло володіння вихователем цілою низкою компетентностей. Серед них чільне місце посідає компетентність щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Академічний тлумачний словник української мови із цього приводу тлумачить нам це поняття як „...властивість за значенням „компетентний” та відсилає нас до того ж слова. А воно, коли слідувати цьому ж словнику, означає: той, котрий має достатні знання у якійсь галузі; котрий із чимось добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний, повновладний” [50].

„Competentia” – коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [49, 51, 99].

У сучасній психології вважається: найвищий компонент особистості – саме професійна компетентність [65]. То – інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівців, і вона віддзеркалює рівень їхніх знань, умінь та навичок, досвіду, котрі достатні для здійснення певного, конкретного роду діяльності, що пов’язана із прийняттям рішень [97, 98].

Вперше стосовно професійних компетентностей мова зайшла у наукових колах у 60-х роках ХХ ст. в США (у 1959 р. Роберт Уайт, а в 1965 р. Н. Хомський (Массачусетський університет) застосували ці поняття до теорії мови) [119]. Р. Уайт наповнив зміст того поняття особистісними складовими, включаючи мотивацію, Н. Хомський пов’язав його з навичками, досвідом людини. Таким чином, вже у 1960 – 1970 рр. почалося вивчення поняття

компетентність [87]. З 1970 – 1990-х рр. цю категорію використовують у науці, педагоги широко займаються формуванням компетентностей на практиці. У 1984 р. Дж. Равен у своїй роботі „Компетентність у суспільстві” зазначив: це явище складається з великої кількості незалежних компонентів, котрі можуть замінювати один одного [87]. Він виділяє тридцять сім видів компетентностей, поділяючи їх на рівні вищих абстракцій (наприклад, готовність використовувати нові ідеї, працювати над чимось спірним, готовність та здатність навчатися самостійно), і в той же самий час – на більш конкретні (такі, як наполегливість, критичне мислення, залучення у робочий процес емоцій, персональна відповідальність тощо) в рамках того самого поняття.

Пізніше проблемами компетентностей фундаментально займалися О. М. Леонтьєв [65], О. Ф. Корнієнко [54], О. І. Зимня [36], А. В. Хуторський.

З 90-х років ХХ століття категорія компетентності розглядається як професійна компетентність як у різних видах діяльності, так і наукових, розглядається і категорія стосовно педагогіки. За цією тематикою виходять нові роботи А.К. Маркової, Н. В. Кузьміної, Л. П. Алексєєвої, Л. А. Петровського, Л. М. Мітіної та інших вчених. Так, зокрема, в деяких з них йде мова про формування у процесі професійної підготовки професійної компетентності особистості, що відбувається на основі відображення у її професійній свідомості професійних компетенцій, необхідних для виконання професійної діяльності [65, 54].

Наразі проблеми професійної компетентності педагогічних працівників перебувають в епіцентрі уваги вчених. Це – найкраще визнання того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Питаннями педагогічної компетентності займалися / займаються такі дослідники як-от: В. О. Адольф, Г. В. Беленька, Ю. В. Варданян, О. О. Гиря, Л. П. Загородня, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, І. А. Зязюн, І. В. Колесникова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, І. С. Петрук, Е. І. Рогов,

О. І. Сахарчук, В. В. Сериков, В. Я. Синенко, І. Б. Тимофєєва, А. В. Хуторський, О. І. Щербаков та інші науковці.

Щонайбільше визначень професійної компетентності, як спостерігаємо у спеціальній літературі, стосується досліджень у педагогічній галузі. Так, А. В. Хуторський зазначає: „У методиках навчання окремими предметами компетентності використовуються давно, наприклад, лінгводидактичні компетентності застосовуються у мовах, комунікативні – в інформатиці” [117, с. 49].

В останні роки поняття „компетентність” у педагогіці вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівень. Це пов’язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною метапредметною роллю в загальній освіті” [118, с. 50]. Це підкреслюється і в „Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини”: „Автори проекту розглянули пропозицію від міжнародних освітніх неурядових організацій говорити про включення „компетентностей”... у навчальні програми різних рівнів освіти... Термін „компетентності” все частіше вживається у науковій літературі й практиці для опису сукупності навичок, знань і ставлень. Цей підхід радше зосереджується на результатах, ніж на цілях навчання, визнаючи, що ці результати можуть бути комплексними. Автори Хартії побачили привабливість цієї сучасної термінології, але дійшли висновку, що вона ще недостатньо добре розроблена й незрозуміла, на відміну від поняття „навчальна програма”, який є загальновідомим і зрозумілим. Незважаючи на те, метою цього положення, беручи до уваги визначення з пункту 2, є, безсумнівно, забезпечення освіти, яка буде не лише процесом передачі знань, а й сприятиме розвитку навичок і впливатиме на формування ставлення з метою заохочення активної участі в житті суспільства й захисту прав людини” [116, с. 24].

Широко відоме у педагогіці переконання І. Д. Беха, що лишень „...педагогіка розвитку, яка ґрунтується на діяльнісному та особистісно-орієнтованому підході, може забезпечити розвиток у суб’єкта

компетентностей вищого рівня. Компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвиненої суспільної практики, а саме у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності [11, с. 5 – 7].

Під поняттям педагогічної компетентності І. О. Зимня розуміє актуальну, особистісну якість, що формується, інтелектуально і особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях. Науковиця зазначає: „...компетентнісний підхід „характеризується посиленням власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу”, має розглядатися „на основі компетентності (а не компетенції)” [36, с. 34].

Основні компоненти професійної компетентності, як вважає вчений В. О. Сластьонін та деякі інші [97, 98] загалом наступні:

- соціально-правова – знання та вміння на царині взаємодії із суспільними інститутами й людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування та поведінки;

- персональна – здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці;

- спеціальна – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно надавати нові знання і вміння за фахом;

- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики й володіння технологіями переборення професійних деструкцій;

- екстремальна – здатність діяти в умовах, що складаються раптово: при аваріях, порушеннях технологічних процесів тощо [97, 98].

Під професійною компетентністю науковець А. В. Хуторський [117] розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – компетентності, необхідні для будь-якої

професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. Базові ж компетентності відображають специфіку професійної діяльності, приміром, педагогічної, і – у певних межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності.



Рис. 1.1. Структура професійної компетентності (за О. М. Леонт'євим, О. Ф. Корнієнком) [65, 54]

Для визначення змісту кожної із компетентностей необхідна структура, обумовлена їх спільними функціями та роллю в освіті. Так, приміром, О. О. Гиря вважає: „Універсальні компетентності є основою для професійного становлення фахівця у певній галузі діяльності в умовах сучасної ринкової економіки, вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. У характеристиці універсальних компетентностей важливим є врахування основних потенціалів, якими повинна володіти особистість: пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний, що визначають спрямованість на самовизначення в системі суспільних відносин. Звідси випливає, що універсальні компетентності являють собою систему знань, умінь, якостей особистості, які сприяють успіхові його професійної діяльності” [22, с. 206].

Н. В. Кузьміна окреслює професійну компетентність [61, 62] як сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів;

психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності. Різновидом професійної компетентності педагога науковиця Н. В. Кузьміна вважає, зокрема, методичну компетентність [61].

Вчені описують професійну компетентність педагога і як інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у цілком реальних умовах освіти [88, с. 8 – 9]. У визначенні сутності професійної компетентності ці автори загострюють увагу не тільки на наявності в ній інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних знань, умінь та навичок для успішної діяльності, професійного оволодіння алгоритмом вирішення відповідних практичних і теоретичних завдань, але й на ціннісних орієнтаціях спеціаліста, мотивах його діяльності, стилях взаємодії з людьми, загальній особистісній культурі, здатності до розвитку власного творчого потенціалу. Більшість дослідників пов'язують це поняття з конкретною професією в матеріальній чи духовній сфері.

Загальноновизнаними є такі проєктивні характеристики професійної компетентності, як розуміння суті завдань, що виконуються; знання досвіду в цій сфері й активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх у досягненні більш високих щаблів професіоналізму. Отож, наші розуміння професійної педагогічної компетентності знаходяться у цілком залежних стосунках од тих досліджень, котрі демонструють нам її як загальну готовність до самостворення ба навіть „самопобудови” у рамках своєї роботи (і також – залежно!..) од тих головних цінностей, що також змінюються по життю, основних та цільових життєвих орієнтирів істинного професіоналізму.

Згідно зі статтею 30 Закону України „Про дошкільну освіту” [34], „Педагогічний працівник закладу дошкільної освіти – особа з високими моральними якостями, яка має вищу педагогічну освіту за відповідною спеціальністю та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника,

забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов'язки". А – згідно з „Професійним стандартом „Вихователь закладу дошкільної освіти” – основна мета професійної діяльності такого фахівця – „Організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту” [73; 74]. Сам же вихователь повинен бути носієм наступних загальних (базових) компетентностей [там же], а це: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька, етична, математична, ІКТ-компетентність і ще багато інших.

Нова редакція Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.), дозволить продовжити реформу дошкільної освіти, а також забезпечить наступність між дошкільням та школою. Аби успішно зреалізувати зміст БКДО і забезпечити якісну освіту дітей дошкільного віку відповідно до вимог Державного стандарту, сучасний вихователь повинен володіти цілою низкою компетентностей.

Вивченням проблеми формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти й нині активно займаються провідні вітчизняні науковці: Л. В. Артемова, Г. В. Беленька, І. Д. Бех, А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, І. М. Дичківська, Л. П. Загородня, К. Л. Крутій, В. А. Ляпунова, І. П. Рогальська-Яблонська та інші вчені.

Професійні компетентності вихователя за трудовою дією а чи групою трудових дій такі: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, здоров'язберезувальна, проєктувальна, психо-емоційна, педагогічного партнерства, морально-етична, здатність навчатися упродовж усього свого життя, інформаційно-комунікаційна. Щодо останньої: це і властивість орієнтування у новітньому інформаційному просторі, й можливість ефективно використовувати ІКТ, комп'ютерно-мережеві освітні ресурси у своїй виховній діяльності, і знання та дотримання правил безпечної поведінки у цифровому сучасному просторі. Адже „Запит суспільства на

особистість з високим рівнем інформаційної культури, зокрема фахівців освітніх галузей, відображено в нормативно-правових документах (Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про дошкільну освіту”, Національна рамка кваліфікацій України тощо)” [106, с. 1]. Особливого значення оволодіння ІКТ набуває у зв’язку з вимогами державного стандарту дошкільної галузі – Базового компоненту дошкільної освіти щодо комп’ютерної грамотності вихователів, які мають бути спроможними виховувати в цьому напрямі вихованців. Здатність до навчання упродовж усього життя передбачає такі властивості вихователя як можливість постійної саморефлексії, власна прискіплива оцінка своєї професійної, фахової діяльності, вміння уповні свідомо аналізувати результати своєї діяльності й оцінювати – у їхній відповідності – свої професійні компетентності у стосунку до вимог „Професійного стандарту...”, а також і боротися з недоліками у власній професійній діяльності, пам’ятаючи: вихователь ЗДО – це не лишень посадова особа, яка займається вихованням дітей, але й, перш за все, педагог, і професія вихователя належить до креативних видів діяльності, оскільки професійна діяльність будь-якого педагога спрямовується на виховання неповторної людської особистості, а сучасний вихователь – то висококваліфікований фахівець, котрий трудиться у системі дошкільної освіти, вправно володіє педагогічними технологіями, які цілком відповідні новітнім суспільним цілям та сучасному розвитку науки про дитину.

Г. В. Беленька у своїй праці „Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку” [8] окреслює сутність такого важливого поняття як професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку. Акцентує увагу на тому, що професійна компетентність вихователя ЗДО виказує його здатності справлятися із виконанням професійних завдань на підвалинах фахових знань та вмінь, котрі інтегруються разом із процесом розвитку особистісних професійно значущих якостей. А серед них провідними є любов до дітей, яка

поєднується із високою вимогливістю, емпатією і комунікативністю.

Л. П. Загородня, з наукових позицій підтримуючи Г. В. Беленьку та посилаючись на неї, також наголошує на розрізненні сфер компетентностей сучасного вихователя дітей дошкільного віку як-от: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення. Причому кожна з них потребує від педагога, крім професійних знань та умінь, ще й наявності позитивних світоглядних настанов і розвитку певних особистісних професійно значущих рис характеру” [31].

Науковець В. О. Адольф, вивчаючи, зокрема, структуру методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, виділяв такі її компоненти: „...особистісний, діяльнісний, пізнавальний (когнітивний)” [1, с. 27]. О. Г. Набока розвиває ці твердження таким чином: „Особистісний компонент методичної компетентності співвідноситься з уміннями, пов’язаними з психологічною складовою особистості педагога. Діяльнісний компонент містить в собі накопичені професійні знання і вміння, вміння актуалізувати їх у потрібний момент і використовувати в процесі реалізації своїх професійних функцій. Пізнавальний (когнітивний) компонент ґрунтується на вміннях, які складають теоретичну підготовку: аналітико-синтетичні (вміння аналізувати програмно-методичні документи, вміння класифікувати і систематизувати методичні знання); прогностичні (вміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати методичні знання); конструктивно-проєктувальні (уміння узагальнювати процес навчання, вміння планувати методичну діяльність)” [75].

Стосовно естетичної компетентності, як складника педагогічної, вчені, зокрема, зазначають: „Аналіз низки досліджень, присвячених проблемі естетичної компетентності мистецтвознавців, педагогів дозволив нам сформулювати власне визначення поняття „естетична компетентність

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти”. Його ми розуміємо як полікомпонентну, інтегровану, динамічну, індивідуально-особистісну якість фахівця, яка містить мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники, які в комплексі уможливають успішне здійснення естетичного виховання дітей дошкільного віку [30, с. 186; 89, с. 77 – 78].

У науковому ідеалі вихователь любить, розуміє та поважає особистість дитини, знає дитячу психологію, а відтак сприймає такою, як вона є; має професійну освіту; володіє педагогічними майстерністю, тактом; постійно прагне до самовдосконалення; це добра і чуйна людина, яка багато знає, вміє, цікаво навчає. Тож ефективність діяльності ЗДО залежить не тільки од програм та процесу виховання, а й від особистості вихователя. А відтак, він повинен бути доброзичливим, відкритим у ставленні до вихованців та батьків, уміти налагоджувати співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу в повсякденному житті, оскільки побут дає найбільше можливостей для розвитку малят.

Перехід на особистісно-орієнтовану модель дошкільної освіти гостро вимагає зміни ставлення вихователя до занять із дітьми. Зокрема, заняття дітей протягом усього дня за інтересами, у групі. При цьому завдання вихователя – постачати дітям необхідні для того матеріали, підтримувати інтерес дошкільників, допомагати втілювати в реальність креативно задумане.

Надзвичайно важливе вміння вихователя є вміння спілкуватися з дітьми, тож вихователь сучасного ЗДО зобов’язаний мистецьки володіти педагогічною майстерністю спілкування з дітьми та людьми загалом. Педагог В. О. Сухомлинський з цього приводу визначив: „Виховання – це людські стосунки. Хороший педагог – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що він сам був дитиною” [103, с. 65].

З огляду на зазначене вище, особливо актуальною стає проблема забезпечення дошкільних освітніх установ професійно компетентними педагогічними кадрами, здатними до ефективного управління освітнім процесом і сприяння успішній соціалізації дітей дошкільного віку” [22]. Тому перед професійною освітою стоїть важливе завдання: сформувати в майбутніх педагогів дошкільної освіти особистісно та професійно значущі компетентності, що визначають їхню професійну готовність до роботи з дітьми дошкільного віку” [22, с. 203].

Безперечно, в умовах соціально-економічних перетворень та якісних суспільних нововведень останнього часу дошкільня не може залишатись недоторканою стабільною системою, освітні заклади не можуть розвиватись, не проєктуючи свою діяльність у нових соціокультурних умовах. На їхній розвиток впливають демографічні й етнічні чинники, оновлення філософії та новітні парадигми освіти, освітній простір, розробка нових концепцій змісту та структури навчання, концепцій управління тощо. Це викликає необхідність модернізації парадигми освіти, тобто об’єктивно обумовлює особливу значущість інновацій у педагогічній сфері. Отже, важливим фактором ефективності освіти стає впровадження нових педагогічних технологій. Інновації значно покращують якість освітнього процесу, осучаснюють його, підводять усе ближче й ближче до європейських стандартів. Інформаційно-комп’ютерні технології (ІКТ) настійливо входять у повсякденне життя кожного закладу дошкільної освіти.

Сьогодні українська дошкільна освіта покликана, ґрунтуючись на особистісно зорієнтованому підході до дитини, формувати компетентності, котрі дозволять кожній стати успішною, життєспроможною особистістю, здатною до творчої самореалізації. Дошкільна освіта повинна дати дитині не просто той чи інший обсяг знань та умінь, але й сформувати таку особистість, яка стане здатною критично мислити, а відтак – приймати власні рішення, виробляти свою, власну позицію у житті, власний світогляд, критичне ставлення до себе й інших та вміння адаптуватися в різних умовах

життя, причому змінюючи їх на краще.

Це, відповідно, вимагає оновлення стратегії управління освітнім процесом, коли акценти переносяться на особистість як суб'єкт освітньої діяльності. Тому постала проблема переосмислення, перебудови й підвищення ефективності педагогічного процесу, надання йому особистісно зорієнтованого характеру. І це обумовлюється спроможністю вихователя позбутися закорудлих стереотипів, готовністю до перегляду власних ба навіть вже усталених поглядів, перманентною самоосвітою й самоудосконаленням.

Сучасний педагог, особливо вихователь ЗДО, а передусім – вихователь-методист, має бути готовим до змін, здатним сміливо і впевнено приймати педагогічні рішення, виявляти ініціативу, творчість. А проблеми ефективності, результативності саме такого педагогічного процесу можуть успішно вирішуватися лишень за умов забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності вихователя. Стратегічна ж бо мета системи дошкільної освіти загалом – то якісні зміни результатів загальної освіти – розвиток компетентностей дошкільнят.

Отож, базові компетентності педагога-вихователя такі (за А. В. Глузманом, В. Д. Шадриковим [23; 121]).

– Віра у сили та можливості вихованців: вона відображає основне завдання педагога – розкривати їхні потенційні можливості. Інакше можна сказати, що вихователь має, як було сказано вище, любити дитину, отже, вірити в її можливості, створювати умови для розгортання цих сил в освітній діяльності.

– Інтерес до внутрішнього світу дитини. Це передбачає не просто знання її індивідуальних та вікових особливостей, а й вибудовування усієї педагогічної діяльності з опорою на індивідуальні особливості. Ця компетентність визначає всі аспекти педагогічної діяльності.

– Відкритість до прийняття позиції вихованців точок зору. Вона передбачає: педагог не вважає єдино правильною свою власну точку зору.

Він цікавиться думкою інших і готовий їх підтримувати у разі достатньої аргументації.

– Загальна культура педагога-вихователя визначає характер, стиль виховної діяльності та позицію педагога в очах вихованців. Неможливо здійснювати виховний процес, не користуючись повагою вихованців.

– Емоційна стійкість визначає характер стосунків у виховному процесі. Вона ж допомагає уникати конфліктів, сприяє об'єктивній оцінці вихованців.

– Компетентність у педагогічному оцінюванні – реальний інструмент усвідомлення вихованцем моральної основи своєї поведінки

– Компетентність у предметі виховання передбачає знання внутрішньої злагоди дитини як основу виховання.

– Вміння розробити програму виховання для конкретного вихованця, колективу.

– Компетентність у встановленні довірливих стосунків із вихованцями.

Ураховуючи репрезентований вище аналіз змісту нормативно-законодавчих документів, сутності базових понять дослідження, ми визначилися із поняттям „компетентність вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти”. Його потрактуємо як здатність педагога до планування й організації освітнього процесу в спеціально створеному соціокультурному середовищі закладу, здійснення контролю за його якістю, яка забезпечується наявною мотивацією і постійним професійним самовдосконаленням.

Отже, ми розглянули визначення базових понять дослідження в довідкових джерелах і психолого-педагогічних наукових розвідках та на цій основі дали своє трактування терміну „компетентність вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти”.

1.2. Структура компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти та засоби її розвитку

Розвиток компетентності педагогів є одним із вагомих завдань сучасної української освіти, яка інтегрується до європейського простору. Тому державою створено нормативно-законодавче підґрунтя для реалізації означеного завдання.

Досить велика за обсягом нормативно-правова база, як детально вказано у „Стандарті...”, регулює професійну діяльність педагога-вихователя ЗДО, починаючи з Конституції, Кодекси законів про працю, про освіту, постанови Кабміну, відповідні накази МОН, БКДО. У п. 4 „Стандарту...” зосереджуються перш за все відомості про загальні компетентності вихователя ЗДО. Це громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька й етична компетентності. На цьому підґрунті „Стандарт...” [73, 74] деталізує і суто професійні компетентності педагога-вихователя, як-от: прогностичну, організаційну, оцінювальну-аналітичну, предметно-методичну, здоров’язбережувальну, проєктувальну, психо-емоційну, педагогічного партнерства, морально-етичну, здатність до навчання упродовж усього життя, інформаційно-комунікаційну, деталізуючи кожную докладно. І в цій деталізації ми бачимо ті компетенції вихователя, котрі дозволяють йому якісно управляти освітнім процесом в ЗДО, тим самим роблячи і його якісним.

Так, без сумніву, участь вихователя в організації, забезпеченні та реалізації освітнього процесу (умовне позначення в [73, 74] як „А”) тобто здатність планувати та прогнозувати свою професійну діяльність, здатність до цілепокладання, самоорганізації, підготовки проведення освітнього процесу, вміння обирати правильну методику, форми, засоби організації освітнього процесу, вміння підтримувати ініційовані дітьми види діяльності, володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) – одні з основних компетентностей вихователя дошкільників, структури його компетентності управління освітнім процесом у ЗДО.

Так, до прогностичної компетентності за „Стандартом...” належать вміння планування, прогнозування результатів освітнього процесу, а також – здійснювати цілепокладання, бути самоорганізованим, тобто й завжди зібраним, готовим до освітнього процесу, до його задокументування.

Складники організаційної компетентності „Сандарт...” називає такі: вміння забезпечувати здобуття дошкільної освіти державною мовою; обирання ефективних методів, форм, засобів організації освітнього процесу в повній відповідності із запитами, потребами здобувачів; здійснювати провідну – ігрову – та інші види діяльності дітей, активно підтримувати позитивні дитячі ініціативи; здобуття дошкільної освіти й дітьми з особливими потребами.

До оцінювально-аналітичних компетентностей у документі віднесено вміння щодо здійснення та інтерпретації результатів моніторингу якостей освітньої діяльності відносно адаптації, коригування процесу освіти з огляду на можливості, потреби здобувачів, а також здатність до визначення рівню сформованості різних компетентностей здобувачів

У графі „Стандарту...” щодо предметно-методичних компетентностей педагога-вихователя читаємо про здатність формування вихователем у своїх підопічних ключові компетентності (знову ж таки – у відповідності до цього „Стандарту...”).

Як предметно-методичними „Стандарт...” описує „Здатність формувати у здобувачів освіти ключові компетентності відповідно до державного стандарту” [73, 74].

„Умовне позначення Б” у цьому документі державного значення мають загалом такі трудові функції (об’єднані до групи „Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища)” [73, 74]: а) здоров’язбережувальні, проєктувальні.

За своєї черги, здоров’язбережувальна – це „Здатність організовувати фізично, психологічно безпечне освітнє середовище” [73, 74]. Проєктувальна

– уміння організовувати, проектувати освітні осередки, користуючись принципами універсального дизайну, розумного пристосування.

Поміж дуже багатьох інших „Стандарт...” також називає щонайважливішими професійними компетентностями вихователя (як предметно-методичними) щодо вміння управляти освітнім процесом у ЗДО наступні: здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу... здатність визначати рівень сформованості компетентностей у дошкільнят та формувати у них ключові компетенції відповідно до БКДО також у пріоритеті професійних педагогічних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти.

Третього вересня 2019 р. набула чинності затверджена Кабінетом Міністрів України Постанова за № 800 „Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” [25], до складу якої увійшов „Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” [25], у якій вказано: „Педагогічні й науково-педагогічні працівники зобов’язані постійно підвищувати свою кваліфікацію. Метою підвищення кваліфікації є їхній професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти” [25]. Цінність задля розвитку української освіти цього державницького документу неможливо переоцінити, бо його затвердження спрямоване безпосередньо на виконання вимог частини 6-ої статті 59-ої Закону України „Про освіту”, де передбачено цілком конкретне визначення процедури, видів, форм та обсягів і тривалості, періодичності, умов підвищення кваліфікації педагогічних й науково-педагогічних працівників закладів освіти і установ усіх форм власності та сфер управління, включаючи механізм оплати, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації.

У цьому документі підкреслено: процес підвищення кваліфікації педагога не обмежується котроюсь однією формою. І те дуже важливо для

розуміння сучасних планів українського – всебічно оновлюваного суспільства – стосовно освітніх стратегій, адже Національна „Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки” [102] дбає про умови щодо розвитку й самореалізації її здобувача як особистості, зокрема, а в цілому – про формування особистостей в цілому таких наступних поколінь, котрі будуть спроможними продуктивно навчатися, здобувати освіту впродовж усього свого життя (позитивно-креативно й оперативно реагуючи на зміни в соціумі, на ринку праці тощо). І то є ядро цієї новітньої доктрини, котра має реформувати усі рівні освіти.

У документі, зокрема, вказано: „Стратегічна ціль 6. Розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Операційна ціль 6.1. Впровадження концепції „Навчання протягом життя”. Завдання: 6.1.1. Введення в дію Закону України „Про освіту дорослих”. 6.1.2. Запровадження механізму стимулювання ЗВО до надання освітніх послуг дорослим. 6.1.3. Формування у суспільстві сприйняття концепції „навчання протягом життя”. 6.1.4. Розбудова інструментів фінансової підтримки та стимулювання безперервної освіти та навчання протягом життя. Індикатори: кількість студентів закладів вищої освіти і закладів фахової передвищої освіти віком від 24 років і старших, які отримали другу вищу, професійну (професійно-технічну та фахову передвищу), післядипломну освіту. Операційна ціль 6.2. Розбудова гнучкої системи освіти дорослих. Завдання: 6.2.1. Розвиток системи перекваліфікації, підвищення кваліфікації відповідно до потреб поточної/перспективної діяльності. 6.2.2. Запровадження інтегрованих освітніх програм і форм освіти...” [102, с. 51].

Концепцією „Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року передбачено три напрями реформування професійної освіти: децентралізація управління та фінансування, підвищення якості професійної освіти, посилення зв’язку з ринком праці” [102]. Зокрема, „Затверджено 179 стандартів професійної (професійно-технічної) освіти,

розроблених на основі компетентнісного підходу” [102]. Стосується це, як ми бачили вище, і вихователя ЗДО.

У пріоритеті таких реформ у нинішній Україні – і „Якісна вища освіта та розвиток освіти дорослих. Мета реформи – випускники закладів вищої освіти є конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці, які мають сучасні знання, вміють вирішувати комплексні задачі, можуть створювати висококласні та інноваційні інтелектуальні продукти та поділяють цінності вільного демократичного суспільства” [102].

Підтримка держави у цьому аспекті – величезна. Досить сказати було би лишень про те, що сучасна реформа освіти в Україні передбачає і „Сприяння розвитку освіти протягом життя: унормування процесів здобуття освіти протягом життя, створення умов для того, щоб результати навчання, здобуті у неформальній та інформальній освіті, визнавались у системі формальної освіти” [111].

Тож подальшу освіту по отриманні диплому в нинішньому соціумові бачимо цілеспрямованою, організованою цільово та й такою, яка знаходиться під керівництвом держави. Тобто то є ціла й упорядкована система постійного, безперервного формування соціального досвіду того суб’єкта, котрий бажає вчитися все своє свідоме, професійне життя. І це нині – об’єктивно необхідна передумова розвивальної ходи суспільства уперед до прогресу, і те відповідає нашим соціумним потребам. Недарма післядипломній освіті приділено багато уваги й у Законі України „Про вищу освіту”, що прийнятий Верховною Радою 15 травня 2019 року [33].

Отож, подальше становлення національної системи освіти об’єктивно пов’язане із критичним аналізом, модернізацією та розбудовою як середньої, вищої, так і – обов’язково – післядипломної освіти педагогів, тобто освіти дорослих, фахівців, котрі вже мають так раніше звану „закінчену” вищу освіту, а також, безсумнівно, певний професійний та життєвий досвід [109, с. 34]. Адже післядипломна освіта в сучасному суспільстві розглядається як цілеспрямована, спеціально організована й керована система перманентного

формування соціального досвіду суб'єкта, як об'єктивна умова для розвитку суспільства відповідно до соціальних потреб [111].

МОН України 9 лютого 2022 р. офіційно опублікувало матеріал із засідання уряду за темою „Освіта і наука”: уряд нашої країни дружно підтримав проект Закону „Про освіту дорослих”. Це стосується і фахівців-педагогів, зокрема, вихователів, у тому числі й ЗДО.

Стандарт „Вихователь закладу дошкільної освіти” визначає основною метою діяльності вихователя організацію навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту” [73, 74], адже сьогодні нашому соціуму, що нині так карколомно розвивається, прагне увійти до сім'ї країн ЄС, необхідні вихователі, котрі готові й самі швидко змінюватися та пристосовуватися до нових потреб життя й методів виховання, зокрема, й виховання дошкільників як особливо важливої для нашої перспективи категорії населення, вміти вправно оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати правильні рішення. А це значно залежить не лишень від отриманих у процесі офіційного отримання освіти, знань, умінь та навичок, а й од деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетентність, що найповніше відповідає сучасному розумінню мети освіти [9, с. 8].

Процес розвитку компетентності вихователів ЗДО здійснюють заклади освіти, які мають ліцензію на такий вид надання освітніх послуг. До них належать університети й вузькоспеціалізовані інститути післядипломної освіти. У професійному стандарті „Вихователь закладу дошкільної освіти” зазначено: законодавством передбачено обов'язкове підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти не рідше одного разу на п'ять років загальним обсягом не менш ніж 120 годин на п'ять років [74, с. 4].

Вагоме місце серед різновидів професійної компетентності вихователів, які відіграють важливу роль у забезпеченні якості управління освітнім процесом, займає методична. Це засвідчують і результати наукових розвідок

низки дослідників. Так, Н. В. Кузьміна одним із різновидів професійної компетентності педагога вважає саме методичну компетентність [61, 63]. І. С. Петрук бачить методичну компетентність вихователя ЗДО однією зі складових загальної „...професійної компетенції, що забезпечує здатність розпізнавати і вирішувати методичні проблеми, які виникають у ході педагогічної діяльності вихователя; її структура визначена методичною культурою, методичним мисленням, методичною творчістю й мобільністю” [83, с. 8]. А під розвитком методичної компетентності вихователів у післядипломній освіті розуміється процес розвитку особистості вихователя в методичному плані на основі його досвіду та вдосконалення [83].

Виключну значущість методична компетентність має для вихователя ЗДО, у якому реалізуються спеціальні, нерідко унікальні програми розвитку, виховання, різноманітних освітніх проєктів, зокрема, й авторських – од педагогів-вихователів-новаторів.

До стандартного ж пакету навчально-методичної роботи увіходить повсякчасна педагогічна, виховна діяльність, котра узагальнюється на засіданнях педрад, методичних семінарах. Усе це забезпечує проведення на вищому методичному рівні всіх видів класичних у педагогіці освітніх занять: семінарів, консультацій, відкритих підсумовуючих, контрольних занять тощо. Нині до них можуть підключатися й уже популярні тренінги, вебінари, конференції у режимі онлайн тощо. Всі ці моменти присутні й на заняттях у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації педагогів-вихователів, де методична компетентність вихователя ЗДО зазвичай формується емпіричним шляхом або ж у процесі цілеспрямованої підготовки й перепідготовки. Це напряму стосується ІППО (інституті післядипломної педагогічної освіти) та при закладах вищої освіти (ЗВО).

Теоретичні підвалини розвитку методичної компетентності вихователів-фахівців під час перепідготовки у закладах післядипломної педагогічної освіти – то положення й висновки компетентнісних підходів, відображені у наукових роботах І. О. Зимньої, І. А. Зязюна [39],

Н. В. Кузьміної [61-63], О. Я. Савченко [91], О. Г. Набоки [75], деяких інших науковців.

Головними проміжними етапами процесу розвитку методичної компетентності педагога-вихователя в умовах такої перепідготовки за О. Г. Набока [75] є:

1) адаптаційно-орієнтувальний, під час якого відбувається усвідомлення й осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння методами та спеціальними вміннями учіння;

2) змістовно-рефлексійний, у процесі якого здійснюється розвиток знань і професійних умінь, їхнє осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на їхній основі професійно значущих якостей особистості;

3) практико-перетворювальний (-орієнтований або ж -орієнтовний), під час якого відбувається інтеграція у педагогічне середовище й творча самореалізація [75, с. 41].

Рівні компетентності характеризуються ступенем позитивного впливу особистості на навколишню дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим глибинніший (суттєвий) як безпосередній, так і опосередкований вплив здійснює він на своє „дитяче довкілля” (через своїх вихованців, їхніх батьків, інших взаємопов’язаних із цією діяльністю людей). І те тісно переплітається як зі збільшенням обсягу знань, досвіду, функцій професійної діяльності, так і з розширенням повноважень особистості [13, с. 87].

На переконання науковиці Л. Алексєнко-Лемовської, розвой методичної компетентності – процес, котрий практично у будь-якому соціумі та часі триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя. А відтак визначитися із терміновими межами окремих етапів формування методичної компетентності (як те відбувається, приміром, у ЗВО) неможливо. Тому цей автор виокремлює три рівні розвитку методичної компетентності вихователя ЗДО:

- а) базовий (розвой здійснюється на вже існуючому рівні методичної компетентності й у індивідуальному режимі методичного супроводу);
- б) продуктивний (коли вихователь – то активний учасник методичної системи ЗДО);
- в) креативний (розвой – самостійний, але ж на підвалинах самореалізації і має дослідницький, тобто переконливо творчий характер) [2].

Теоретичними засадами розвитку методичної компетентності фахівців у процесі їхньої перепідготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти виступають положення компетентнісного підходу, відображені також у роботах І. О. Зимньої [36], І. А. Зязюна [39], О. Я. Савченко [91].

Про післядипломну освіту усі педагоги й вихователі ЗДО також можуть подбати на спеціальних курсах (інститутів післядипломної педагогічної освіти) різного спрямування: фахового, психолого-педагогічного, виховного тощо. Велика увага на таких курсах приділяється, зокрема, змісту освітньо-методичної роботи. Адже перш за все до неї увіходить щоденна практична педагогічна діяльність, коли її конкретні підсумки регулярно узагальнюються засіданнями педрад, методичних семінарів тощо, але нечасто, на жаль, передові новітні педагогічні технології. Але ж саме освітньо-методична робота забезпечує проведення на високому методичному рівні всіх різновидів навчальних занять: семінарів, тренінгів, вебінарів, майстер-класів, презентацій, індивідуальних консультацій, відкритих контрольних занять тощо.

Сьогодні у всіх на слуху вираз, що широко застосовується перш за все у педагогіці: „інтерактивні методи навчання”. Це спосіб взаємодії взаємодії абсолютно усіх учасників навчально-виховного, освітнього процесу, під час якого слухачі не грають пасивну роль, навпаки – активно долучаються до роботи. Інтерактивні технології навчання і роблять сьогодні освітній процес цікавішим за класичний (лекторсько-менторський) і особливо ефективним – у закладі дошкільної освіти. Це – форма навчання, у процесі якого вихованці та вчитель взаємодіють у режимі бесіди, діалогу поміж собою. Це –

співпраця, взаємонавчання: вчитель – учень, учень – учень. При всьому тому вчитель і учень у ньому – рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітнього процесу. Така – інтерактивна – взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування вихованці навчаються ставати демократичнішими, вдало спілкуватися з іншими людьми, опановувати критичне мислення, ухвалювати свої рішення цілком обгрунтованими.

До інтерактивних методів навчання відносять: дебати, „мозковий штурм”, обговорення, так звана „діяльність в парах”, „експертна оцінка”, написання тематичного есе тощо.

Нині на все більшу увагу вихователів, як й інших фахівців, котрі не гребують плекати свою цікавість до науки та практики педагогіки, заслуговують щонайновітніші освітні методи. Адже, як наголошує академік АПН України О. Я. Савченко, європейський підхід до ключових компетентностей фахівців – то не тільки спілкування рідною та іноземною мовами, міжособистісна, міжкультурна, соціальна, громадянська компетентності, культурна виразність, але й математична та базові компетентності з науки та техніки, цифрова компетентність, вміння вчитись, підприємливість [91].

Здобути новітні знання та розкрити власний творчий потенціал вихователям ЗДО нині цілком можливо на навчальних заходах, які називаються „воркшоп” (work shop, – англ.) або ще його називають work shopping (магазин робіт). Дослівний переклад „робоча майстерня” чи не найкраще розкриває зміст і сенс воркшопів. Це один із щонайновітніших підходів. Воркшоп (англ. – workshop) – інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються, передусім, завдяки власній активній роботі. Таке визначення дав фахівець у сфері організації воркшопів, тренінгів німецький психолог і психотерапевт Клаус Фопель” [113, 114]. Сайт „Словотвір” пропонує немало перекладів українською цього терміну англійського походження: „Робітня, майстерня, вішкіл, практичний семінар,

студії, практикум, майстерка, цехіівка, працівня, працівнина, семінар, урок” [100].

Workshop – абсолютно нова форма навчання, організація якої потребує і особливого підходу. У ході воркшопу забезпечується інтенсивна взаємодія усіх учасників. Будь-хто з учасників workshop, може виявити самостійність, ініціативність, особисту зацікавленість процесом навчання, бо в його основу закладено набуття досвіду і практичних навичок, котрі неможливо отримати в процесі сухого викладення готових фактів. Workshop-навчання проходить у вже заздалегідь підготовленій майстерні (звідси складова терміну – shop), де встановлено професійне обладнання, наочність, якісь готові до роботи моделі тощо.

Стрижнева особливість воркшопу – то інтенсивна робота усіх його учасників (тут і розкривається складова „work”). Теорію подають у так званому „фоновому режимі” й відразу застосовують на практиці. Такий вид освіти, зазвичай, надихає учасників, дозволяє повірити у свої сили і пролонгувати самовдосконалення. Workshop не може повністю замінити собою звичне здобуття знань, але може дати вагомий поштовх, зацікавити і початківців, і досвідчених спеціалістів.

Науковець О. М. Ткаченко зазначає: „Якщо порівнювати в цьому контексті тренінг, воркшоп та самонавчання, то воркшоп займає „золоту середину” між цими поняттями [107].

Поруч із воркшопом – й два інших новітніх цивілізаційних підходи: education exchange (освітній обмін, зміни, переміни), learning market (ринок, магазин освіти).

Adobe Education Exchange, створений викладачами для педагогів: викладачів, вихователів. Це унікальна безкоштовна навчальна платформа, яка пропонує миттєвий доступ до професійного розвитку, навчальних матеріалів та інших інструментів, призначених для розпалу творчості в дитячій аудиторії. Її широко та глибоко можна використовувати й у післядипломній освіті, зокрема, вихователів.

Adobe Education exchange – це проекти та плани занять (у тому числі й у формі так званих „робочих листів”), заняття та різноманітні заходи для вихователів зі спеціалістами-кураторами; наукові проекти, наукові вправи, заходи та експерименти; використання медіа-ресурсів; проекти дистанційного навчання „K-12” (англ., безкоштовно на Adobe Education Exchange).

І ресурси цього „чергового студентського” портфоліо величезні. Як підкреслюється нині глобальними можливостями Collections Education exchange [125], – програма, що рекомендує, окрім усього іншого – „натхнення і натхнення”, використовуючи „кожен Art Online з цифровими медіа та інструментами” та „розпалюючи творчість разом із викладачами NMPED, навчаючи творчості разом із Adobe & Khan Academy, створюючи власні творчі освітні ресурси для дітей дошкільця різного віку та навчаючи їх гуманізму (цьому вихователів можуть навчати гуманітарні курси), використовуючи цифрові гуманітарні проекти [125], мистецькі проекти, заходи та ідеї для дітей, маючи на увазі спеціальний „Календар освітніх мистецьких ресурсів” та інші подібні календарі.

Велика надія у процесі використання Adobe Education Exchange на ідеї проектів та безкоштовні інетівські ресурси дистанційного навчання для педагогів-вихователів. Ними вони можуть вільно користуватися вдома чи на роботі.

„Навчайтеся і творіть для соціальної справедливості!” – одне із гасел Education Exchange, що навчає творчо й ефективно (приміром вчить, як навчати дітей читати за допомогою новітнього творчого програмного комп’ютерного та іншого забезпечення).

Зокрема, особливий акцент Education exchange у всьому світі робить на заняттях із державної мови та викладанні цифрових медіа (ресурси для всіх рівнів). При всьому цьому робиться постійне оцінювання усіх педагогів-вихователів. Зокрема, на тему цінності для них творчих навичок.

Компанія Adobe провела дослідження у вісімнадцятьох різних галузях, порівнявши два мільйони оголошень про вакансії та два мільйони резюме, щоб дізнатися, які саме навички насправді потрібні працедавцям”. Можна дізнаватися, які саме навички користуються попитом, як педагоги-вихователі можуть покращити свої навички й резюме, аби досягати успіху на ринку праці, що нині постійно змінюється, не дарма освітні організації по всьому світу також виявляють, що креативність і творче розв’язування проблем – одні з найважливіших навичок для успіху в майбутньому [125, 86].

Стосовно learning market (ринок, магазин освіти). Так, (що широко відомо), існує e-learning market: загальносвітовий, тобто глобальний ринок електронного навчання. Його розмір вже перевищив 315 мільярдів \$ США у 2021 р. За прогнозами: із 2022 р. по 2028 р. спостерігатиметься 20 % CAGR (сукупного середньорічного темпу зростання). Збільшення проникнення інтернету в усьому світі стимулюватиме й розширення галузі. А розширений таким чином сектор телекомунікацій і широкосмугового доступу, у свою чергу, збільшує доступність до планів економіки підключення до інтернету” [125 – 128]. З огляду на майбутнє, IMARC Group очікує, що ринок досягне 521,8 мільярда доларів США вже до 2027 року, демонструючи загальний ріст [[125 – 128].]. З огляду на невизначеність COVID-19, постійно відстежується і оцінюється що прямий, що непрямий вплив пандемії на використання дистанційної освіти. Зрозуміло: ця ідея включена і до планів організації післядипломного навчання педагогів різної спеціалізації, маються на увазі, звичайно і педагоги-вихователі. Звідси – карколомна швидкість зростання популярності дистанційної якісної освіти, її здобування у комфортних умовах для вихователів ЗДО: як для нещодавніх випускників ЗВО, так і для тих, хто налаштований вчитися все своє подальше життя.

„У нас у всіх є найкращий інвестор. Ми хочемо допомогти. Ми тут, щоб зробити вас кращим інвестором. Дізнатися більше”, – проголошує глобалізована система освіти [127]. Вона – чи не найкраща підмога й у

самоосвіті, про яку ще К. Д. Ушинський говорив так: „Педагог живе до тих пір, доки вчиться” [112, с. 47].

Основними ж видами діяльності у процесі самоосвіти, яка сприяє професійному зростанню вихователя є:

- систематичне вивчення методичної, педагогічної, предметної літератури і звернення до авторитетних джерел;
- огляд в інтернеті інформації з методик викладання різних дисциплін педагогіки, психології, педагогічних технологій;
- прослуховування лекцій, докладів в установах, до яких вихователь залучений офіційно та на різноманітних вебінарах;
- відвідування семінарів, тренінгів, конференцій, занять колег;
- відвідування предметних виставок та тематичних екскурсій з предмету при проходженні курсів післядипломної освіти;
- спілкування з колегами в школі, районі, області та в інтернеті;
- дискусії, наради, обмін досвідом з колегами;
- систематичне проходження курсів підвищення кваліфікації;
- опанування інформаційно-комп’ютерними технологіями;
- використання порад фахівців заради підвищення власних знань чи майстерності;
- дослідницька діяльність,, експерименти, моделювання, – систематичний перегляд педагогічних та психологічних проєктів;
- ведення здорового способу життя [68].

Зокрема, методична компетентність вихователя ЗДО формується емпірично або у процесі спеціальної підготовки й перепідготовки у ЗВО. Там у процесі післядипломної освіти вихователі, котрі вже мають певний досвід роботи, оволодівають новітніми знаннями з педагогіки, з переднього, так би мовити, „фронту” науки, оригінальними фаховими компетентностями.

Різні рівні компетентності мають, що природно, й різні ступені позитивного впливу особистості на навколишню – цілком реальну – дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності вихователя – тим глибший і

суттєвіший (як безпосередній, так і опосередкований) вплив здійснює на довкілля (через своїх вихованців, їхніх батьків, родичів, інших людей). Те пов'язано і зі збільшенням обсягу і знань, і досвіду, і функцій професійної діяльності, й з розширенням так званих повноважень особистості [13, с. 87].

Але без мотивації все те неможливо. (А під мотивацією, згадаймо, розуміємо саме ту сукупність зовнішніх та обов'язково внутрішніх сил, котрі збуджують, спонукають педагога до певної діяльності та дарують їй особливий, креативний сенс). Серед мотивів до розвитку педагога, зокрема, вихователя дитячого – дошкільного – освітнього закладу, найчастіше можна зустріти такі прагнення:

- до постійного самовдосконалення;
- до самовираження;
- до самореалізації;
- до професійного зростання;
- до розширення кругозору;
- до завоювання авторитету серед колег, батьків вихованців та них самих.

Отож, на підставі нашого аналізу нормативно-законодавчого підґрунтя розвитку професійної компетентності вихователів, психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики з означеного питання, можна зробити такий висновок. На законодавчому рівні унормовано процедуру розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО; єдиного наукового погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності педагога не існує; у практиці післядипломної освіти використовується низка сучасних засобів розвитку методичної компетентності вихователів ЗДО: workshop, education exchange, learning market.

1.3. Умови та засоби формування професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти

Останнім часом в українській педагогіці зроблено багато спроб знайти найоптимальніший шлях реалізації нових освітніх завдань. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що базові компетентності дошкільників формуються під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації, залучення до певних видів діяльності. Складність процесу формування компетентності дошкільнят зумовлює необхідність дотримуватися певних педагогічних умов.

Із різних аспектів нині розглядається зміст поняття „педагогічні умови”, і єдиного тлумачення сутності поняття „умова” не існує. В енциклопедичному словнику умова розглядається як сукупність факторів, які впливають на щось, створюють середовище функціонування або протікання чого-небудь [51, с. 625; 99, с. 392]. Умова – компонент комплексу об’єктів (речей, їх станів, взаємодій), з якого випливає існування відповідного явища. У цілому цей комплекс називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, за яких можливе певне явище. Визначення поняття „умови” у педагогіці пов’язане передовсім з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широко поняття „умова” використовується у дидактиці у процесі характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин”.

У психології „умову” розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групи людей (за М. Конюховим). Учена В. Каспіна умови розуміє як обставини, що стимулюють формування у студентів впевненості, подання студентам чітких умов, постанову перспектив перед колективом студентів і педагогів.

Проблема поняття „педагогічні умови” – стосовно певного виду діяльності – наступні. На думку В. Андреева, педагогічні умови являють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 86]. Ю. К. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, с. 242]. „Педагогічні умови – структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; обставини, завдяки яким реалізуються компоненти технологій. Отже, педагогічні умови (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної пізнавально-інтелектуальної діяльності; індивідуального підходу у навчанні), розуміємо як сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості” [85, с. 11].

Згідно з багатьма психолого-педагогічними дослідженнями педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групи людей. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання.

Ми погоджуємося з думкою науковців, котрі вважають: педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені й необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети.

Одним із ключових завдань післядипломної освіти вихователів ЗДО є формування у них управлінської компетентності як необхідної умови їхньої професійної перспективності та стабільності, прогностичної орієнтації у

широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розроблень і авторських шкіл системи дошкільної освіти, що забезпечують її якісну організацію та результативність.

„Розвиток управлінської компетентності вихователів закладів дошкільної освіти з позицій компетентнісного підходу розглядається як процес формування та запровадження теоретичних знань, практичних умінь і способів організації педагогічної діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до суб'єктів, відповідає запитам сучасності та вимогам суспільства до особистості вихователя” [2, с. 34].

Необхідність розвитку управлінської компетентності вихователів ЗДО обумовлена новітніми тенденціями нового – інформаційного – соціуму. Все це пов'язано із накопиченням наукового знання, із гострою необхідністю пошуків ефективних механізмів їхньої передачі й практичного використання. У світі змінюються цільові установки – кардинальні зміни відбуваються і в освітніх системах, методах керування ними відповідно.

Умови формування професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти спочатку пролягають через формальну освіту (це початкова, загальна середня, середня професійна, вища освіта, цілком можливо (для майбутніх вчених із цієї спеціальності – така освіта по закінченні ЗВО як аспірантура, докторантура; різноманітні курси з підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців та керівників з вищою і середньою професійною освітою у вузько спеціалізованих інститутах, на факультетах тощо).

Нині педагогам настійливо рекомендована й неформальна освіта (професійно спрямовані і загальнокультурні курси у центрах освіти для дорослих, у спеціалізованих лекторіях, на ТВ, різноманітні вебінари в інтернеті тощо). Вони надають широкий кругозір – як спеціальний, так і загальнопрозвивальний, що пригодається у ЗДО для роботи як із дітьми, так і з дорослими: колегами, членами сімей дошкільників.

Інформальна освіта – за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна, добре вмотивована діяльність, котра супроводжує і повсякденне життя, а реалізується – за рахунок власної індивідуальної активності: спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожей, у мас-медіа тощо. При всьому тому індивід вдало перетворює освітні потенціали соціуму в дієві чинники власного розвитку.

Нині цілком можлива й додаткова професійна освіта. Вона сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної високотехнологічної економіки. Споживачі послуг цієї частини системи неперервної освіти – добре соціально адаптовані члени суспільства, котрі отримують різнобічну освіту, і – послідовно, на усіх її щаблях.

Друга частина системи освіти упродовж усього життя її споживача забезпечує можливості для педагогів адаптуватися до дуже мінливих умов нинішнього соціуму, бо тут передбачається освіта, прямо спрямована на адаптацію тих педагогічних професійних груп, які наразі не уповні здатні самостійно пристосовуватися психологічно до скоро змінюваного середовища.

Третя складова системи освіти дорослих та досвідчених педагогів дбає за задоволення їхніх надзвичайно різноманітних індивідуальних освітніх потреб, формування багатьох соціальних компетентностей: мовної підготовки, одержання психологічних, культурологічних (музичних, образотворчих знань) тощо, розвинутих комунікативних властивостей, навичок, котрогось спеціального уміння (а чи й кількох).

До чітко формальних структур додаткової професійної освіти педагогів долучаються різноманітні неформальні структури (тренінгові групи, підготовка й перепідготовка у різних освітніх закладах). Також до цієї системи прилягає відкрита освіта (у різних її формах) та дуже затребуване нині, надзвичайно популярне дистанційне навчання.

Умовно тут можна виділити чотири головних спрямованості навчання: навчання знанням, навчання умінням, навчання взаємодії з іншими людьми,

дітьми (вирішення конфліктів, розвиток комунікативних навичок, соціалізація, толерантність до інших культур тощо) й саморозвиток, що торкається усіх можливих сфер самовдосконалення: фізичної культури, інтелектуального розвитку, розвитку емоційної компетентності та естетичної сприйнятливості, нарешті, духовності.

Стратегічна мета дошкільної освіти, як визначено Законом України „Про дошкільну освіту” [34], – „...збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини, ... формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту...” [34]. І всього цього мають досягти, перш за все, безсумнівно, педагоги ЗДО. На те, аби вони були спроможними виконати так архіважливі завдання, і спрямовані усі шляхи формування їхньої професійної компетентності. Тож у центрі уваги сучасної, оновлюваної вищої української школи, закладів післядипломної освіти та кураторів вже зрілих, досвідчених дипломованих педагогів, зокрема, й педагогів-вихователів, як головних фігур дошкільної освіти [104], – питання самоосвіти.

Вихователь – ключова фігура системи дошкільного освіти [108, с. 90], тож і його постійну післядипломну освіту вчені наразі розглядають як багатофакторну структуру, головне завдання котрої – у набутті готовності у житті з постійними змінами, спрямування її на креативний професійний розвиток і саморозвиток особистості [85, с. 101].

Зокрема, нинішній вихователь дітей дошкільного віку – то професіонал, котрий вправно орієнтується у наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, освіти й виховання дітей, також здатних і надалі до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання, самопроєктування у різних сферах життєдіяльності. Тож викладачі ЗВО нині враховують, що „...кожен вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними

інформаційними технологіями” [60, с. 13]. Недаремно на сьогодні виникає значно посиленіша увага науковців до підвищення кваліфікації чинних педагогів у царині управління освітнім процесом у ЗДО.

Професійна педагогічна діяльність в Україні, зазвичай, як і повсюди у світі, передовсім здійснюється і формує професійну компетентність педагогів ЗДО у спеціально організованих суспільством установах системи освіти. І вона включає не лише дошкільні заклади, загальноосвітні школи, ліцеї та гімназії, професійно-технічні училища та коледжі, середні спеціальні й вищі навчальні заклади, але й установи додаткової, у тому числі післядипломної, освіти, а також навчальні заклади системи підвищення кваліфікації та перепідготовки, спеціальні курси.

Ця перепідготовка вихователів-практиків на курсах підвищення кваліфікації здійснюється, зокрема, і „...у процесі викладення теоретичного матеріалу...”, але „...доцільно частіше використовувати такі види нетрадиційних лекцій та занять, тренінгів як лекції, заняття, тренінги із раніше запланованими помилками (стимулює учасників навчання критично сприймати й опрацьовувати інформацію). Приміром, лекція-діалог дозволяє уникнути пасивного сприйняття інформації студентами, спонукає їх до активної діяльності. Лекції-прес-конференції, зміст яких оформлюється за запитом/питаннями аудиторії із залученням кількох викладачів або викладача закладу післядипломної освіти та досвідченого вихователя чи психолога дошкільної установи (активізує розумову діяльність здобувачів, адже вимагає грамотного формулювання запитання, концентрує увагу, бо передбачає очікування відповіді на власне питання). Під час закріплення новонабутих таким чином знань необхідно частіше впроваджувати й ігрові технології, адже гра є улюбленою діяльністю для людини будь-якого віку й ефективним засобом активізації розумової, практичної діяльності” [24].

Отож бо нині й наша національна освіта вже не „підготовка до самостійного життя”, як те було півсотні літ тому, але, власне, і є заданням способу життя на все життя. Люди повинні постійно вчитись, бо саме

навчання упродовж усього життя стає щонайнадійнішою формою захисту особистості супроти невизначеності, непередбачуваності сучасного світу. Наша система освіти повинна й надалі удосконалювати таку подачу цієї можливості, бо ж знання – основа поведінки, професійної діяльності.

Найповніше все те можна мати шляхом планування здійснення неперервної освіти – забезпеченням інтеграції засобів, способів, форм здобуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійних компетентностей, культури, розвитку (інтелектуального, морального-духовного), виховання, громадянської, моральної зрілості. Для педагогів неперервна освіта – процес формування та задоволення пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитку задатків здібностей у мережі навчальних закладів, а перш за все – закладів післядипломної освіти, як те вже було нами показано у цій дослідницькій роботі вище (1.2.)

Європейська Комісія [46] об'єднала різноманітні освітні, навчальні ініціативи до Програми „Навчання протягом життя” (Lifelong Learning Programme, – англ. [126]). Вона – заміна програмам професійного і дистанційного навчання, котрі існували ще до 2006 року.

Lifelong Learning – то є всебічний розвиток особистості, з одного боку, і спосіб сприяння розвитку всього суспільства, з іншого.

Відмінності Lifelong Learning від традиційного навчання

Таблиця 1.1

Порівняння Lifelong Learning та традиційного навчання [77].

Lifelong Learning	Традиційна форма освіти
Учням вказують джерела знань	Джерело знань – викладач
Освіта – на практиці	Знання – виключно од викладача
Діти вчаться в групах й одне у одного	Працюють цілком самостійно
Оцінки -- задля того,	Оцінювання прогресу в освіті --

аби обрати правильну стратегію освіти й можливі шляхи майбутньої	контрольними завданнями. На підставі результатів діти просуваються далі
Освіта – індивідуальними планами, проєктами	Усі зобов'язані вчитися за однією і тією ж програмою
„Викладачі” вчать протягом усього свого життя	Вчителі відбувають підвищення кваліфікації (у тому рахунку й цільове)
Можна вчитися все життя	Гарних учнів вирізняють, і у них з'являється можливість продовжити освіту
Результати освіти переносяться до роботи й життя	

Таким чином, формування компетентностей педагога ЗДО через безперервну освіту як через абсолютно нову педагогічну модель провадиться успішніше, аніж за якоюсь іншою. Педагоги відіграють у ній роль фасилітаторів, а освітнім середовищем вважається усе життя людини, вся культура, з якою вона протягом життя стикається. При тому освіта здебільшого відбувається у процесі практики, а не пасивного „вбирання” фактичних знань.

ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку [72]) визначила п'ять основних особливостей стратегії навчання упродовж усього життя:

„– визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання, пов'язаних з розробкою задовільних консультативних і керівних систем;

- розвиток основних навиків для всієї молоді й дорослого населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання;
- перспектива охоплення усього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення;
- результативне й ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через введення нових стимулів;
- питання керівництва й партнерства, яке визначає необхідність залучати і координувати діяльність різних інстанцій” [72].

Шлях постійної самоосвіти педагогів має свої особливості й наприкінці професійної діяльності, адже: „Метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються” [104, с. 35].

Щодо засобів підвищення компетентності, то спочатку нагадаємо, що таке засоби взагалі. Це – котрась спеціальна дія, і вона надає нам можливість здійснити що-небудь, досягти чого-небудь; спосіб дії або те, що служить своєрідним знаряддям у якій-небудь дії, справі [30, 32, 24].

Засоби підвищення компетентності вихователів щодо управління ними освітнім процесом – то, в основному, інтерактивні, але їм можуть передувати класичні лекції.

Наразі проблема самовизначення педагога в головних життєвих та професійних цінностях стає особливо значущою для теорії та практики. Позиція педагога як практичного методолога своєї діяльності, здатного проєктувати її на основі сучасних соціогуманітарних цілей, – найважливіший фактор створення умов для духовно-морального розвитку дітей відповідно до цінностей сучасного світу та світу майбутнього.

Цілі української освіти та культурно-історичні умови життя нашого сучасного суспільства виказують (як щонайбільшу) дуже важливу проблему

розвитку здатності педагога до самостійної організації та конструювання власної професійної поведінки: відповідно до її здатності розуміти та інтерпретувати виклики сучасності суспільству, що, безперечно, розвивається гуманістично. Такою є і проблема проектування у педагогічній діяльності. Вона, посідаючи досить визначне місце у сучасних наукових дослідженнях та на практиці, у більшості випадків розглядається в аспекті новітніх технологій, якими мають опанувати педагоги. Цей підхід, як загальноприйняте правило, розповсюджується у нас і на систему підвищення кваліфікації, хоча до неї, звичайно, звертаються вже ті педагоги, котрі встигли накопичити свій власний досвід та готові його самостійно інтерпретувати, хоча, зазвичай, за відповідної підготовки.

Засоби формування професійної компетентності педагогів-вихователів ЗДО дуже різноманітні та мають враховувати їхню педагогічну освіту, стаж роботи тощо. Це і класичні аудиторні лекції, і різноманітні тренінги, і бесіди за круглим столом, і написання есе, тематичні методичні ігри, „мозковий штурм”, індивідуальна проектно-дослідницька діяльність вихователя тощо.

Проектно-дослідницька вищезначена діяльність педагога, приміром, як один із варіантів таких можливих засобів-занять, здійснюється на основі його власного методологічного самовизначення (як особистості, як суб'єкта професійної діяльності) в умовах післядипломної освіти. Звичайно, ще спостерігається неготовність до того у багатьох педагогів ЗДО. Їй тому істотну роль розвитку спрямованості, готовності педагогів до здійснення самопроектування освітніх стосунків із дітьми відіграє саме післядипломна освіта, бо її програми й методології орієнтують здобувачів на пошук погоджень досвіду педагога із сучасними позиціями у соціумі та в освіті. Педагогічні умови у післядипломній освіті сприяють осмисленню наявного у педагогів досвіду й конструюванню нового на основі їхнього методологічного самовизначення. Деякі дослідження [81] вже виявляють психолого-андрагогічні умови освоєння педагогами ЗДО проектно-дослідницької діяльності як підвалин організації освітніх відносин з дітьми

на основі принципу їхнього „методологічного самовизначення” та рефлексивно-дослідницької позиції; вивчення впливу освоєння та практичної реалізації проектно-дослідницької діяльності на професійно-особистісний розвиток педагога.

Самоосвіта упродовж усього життя для педагогів ЗДО – й здатність самостійно одержувати новітні професійні знання і навички. Мета – удосконалення освітнього процесу за рахунок покращання теоретичної та практичної майстерності педагога. Вона має на увазі вирішення таких педагогічних завдань: оцінювання вікових особливостей підопічних, визначення проблемних моментів; ознайомлення із методичними новинками; застосування у власній практиці новітніх педагогічних здобутків колег, організація освітнього та виховного процесів із урахуванням сучасних вимог, з використанням інновацій; удосконалення, підвищення рівня професійної педагогічної майстерності.

Форми роботи: самоосвіта вихователя у ЗДО передбачає роботу безпосередньо самостійну: з батьками, дітьми та колегами. Важливо продумати передбачувані форми роботи: аналіз методичної літератури, обмін педагогічним досвідом; практичне упровадження отриманих теоретичних знань, оцінювання результатів діяльності, оформлення підсумків. У роботі з сім'ями використовують такі форми роботи як консультації, „розмови за кругли столем”, тренінги тощо. Різноманітна й робота з дітьми. Здійснювати її можна за обраною вихователем темою самоосвіти безпосередньо під час освітнього процесу, а також – за організації дозвілля дітей.

Отже, розвиток компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у ЗДО буде відбуватися успішно за таких умов: урахування реально-наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи засобів розвитку компетентності, що включатиме різноманітні інтерактивні сучасні методи навчання вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

У розділі здійснено аналіз сутності компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти та базових компетентностей вихователя як основу його успішної освітньої діяльності в сучасному дошкільному закладі, представлено характеристику методичної компетентності вихователя, висвітлено умови й засоби розвитку компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Поняття „компетентність вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти” потрактувала як здатність педагога до планування й організації освітнього процесу в спеціально створеному соціокультурному середовищі закладу, здійснення контролю за його якістю, яка забезпечується наявною мотивацією і постійним професійним самовдосконаленням.

Ураховуючи репрезентований вище аналіз змісту нормативно-законодавчих документів, сутності поняття „компетентність”, досліджень з проблеми компетентності педагогічних працівників, ми визначилися із поняттям „компетентність вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти”. Його потрактуємо так: це здатність педагога до планування й організації освітнього процесу в спеціально створеному соціокультурному середовищі закладу, здійснення контролю за його якістю, яка забезпечується наявною мотивацією і постійним професійним самовдосконаленням.

Розвиток компетентності вихователів щодо управління ними освітнім процесом у ЗДО буде відбуватися успішно за таких умов: урахування реально-наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включатиме й класичні аудиторні лекції, але – в основному – новітні інтерактивні методи навчання

вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

Аналіз нормативно-законодавчого підґрунтя розвитку професійної компетентності вихователів, психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики з означеного питання, дозволяє констатувати, що на законодавчому рівні унормовано процедуру розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО; єдиного наукового погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності педагога не існує; у практиці післядипломної освіти використовується низка сучасних засобів розвитку методичної компетентності вихователів ЗДО: workshop, education exchange, learning market, які можна використати і з метою розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЩОДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Завдання, методика, результати констатувального етапу експерименту

Лева частина успішного особистісного розвитку дошкільників знаходиться у прямій залежності од організації якісного управління вихователем освітнім процесом у ЗДО. У цьому, зрештою, полягає і майбутній успіх України на світовій арені. Інтегруючись у сім'ю європейських держав, ми усвідомлюємо важливість такої роботи. Базовий компонент дошкільної освіти, Закони України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту” зазначають: потрібно створювати сприятливі педагогічні умови для розвитку компетентності педагогів-вихователів щодо управління освітнім процесом.

Теоретичне дослідження проблем якісного управління освітнім процесом у ЗДО й слугує нам підвалинами для проведення експериментальної роботи з перевірки висунутої гіпотези про те, що розвиток компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти буде відбуватися успішно за таких умов:

- урахування наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти;
- розроблення й реалізації системи роботи з розвитку компетентності, що включатиме інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

Завдання нашого експериментального дослідження при цьому наступні:

- розробити критерії та визначити рівні розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти;
- спроектувати та перевірити систему розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі; розробити рекомендації вихователям стосовно розвитку у них компетентності щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Методи дослідження при цьому емпіричні: (опитування, анкетування, тестування, спостереження), порівняння результатів дослідження.

З метою виявлення стану розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти ми провели дослідно-експериментальну роботу на базі Охтирських закладів дошкільної освіти (ясла-садок) „Теремок” і „Росинка” Сумської області. До експерименту залучили всіх вихователів цих закладів дошкільної освіти, по 20 осіб із кожного. Педагоги ЗДО „Теремок” утворили експериментальну групу, а вихователі закладу дошкільної освіти „Росинка” – контрольну групу. Експериментальний етап дослідження тривав з грудня 2020 по квітень 2021 року. Він проведений без порушень режиму роботи вихователів та закладів дошкільної освіти в цілому.

Наше дослідження здійснювалося в 3 етапи:

- 1) констатувальний: виявити фактичний стан розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти відповідно до розроблених критеріїв та діагностичного інструментарію;
- 2) формувальний: перевірити педагогічні умови розвитку компетентності вихователів стосовно управління освітнім процесом;
- 3) контрольний: виявити ефективність виокремлених нами педагогічних умов розвитку компетентності вихователів стосовно управління освітнім процесом в ЗДО.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Розробляючи критерії для цієї дослідницько-експериментальної роботи, ми виходили з наступного: критерій – то є сукупність показників, котрі дозволяють нам виділяти певне явище із числа подібних, характеризують його за можливістю якомога уповні.

Основними критеріями оцінювання рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО обрали: мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-рефлексивний з відповідними показниками.

Так, до показників мотиваційного критерію розвитку компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти віднесли: мотивацію до одержання знань щодо освітнього середовища ЗДО та якісно організований у ньому освітній процес; ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО; устремління до перманентного удосконалення умінь стосовно управління освітнім процесом у ЗДО.

До показників когнітивного критерію означеної компетентності віднесли: знання: про освітнє середовище ЗДО, де відбувається освітній процес; про управління освітнім процесом у конкретній віковій групі ЗДО, а саме: планування його, організацію, методики здійснення контролю за його якістю; про критерії якості освітнього процесу в ЗДО.

Показниками діяльнісно-рефлексивного критерію обрали: уміння створювати освітнє середовище в ЗДО, в котрому йде освітній процес та здійснювати управління цим процесом у конкретній віковій групі ЗДО (планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю, уміння послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики).

Відповідно до вищезазначених критеріїв ми виокремили достатній, середній, низький рівні розвитку компетентності вихователів щодо

управління освітнім процесом в ЗДО. Під рівнем готовності вихователя до цього ми розуміємо ступінь сформованості та реалізації у самостійній професійній педагогічній діяльності основних його показників.

Так, *достатній рівень* характеризується високим ступенем вияву не менше 70 % виокремлених показників, а саме: наявністю чітко вираженої мотивації до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому, ціннісних орієнтацій на якісне управління освітнім процесом в ЗДО, прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО; сформованістю ґрунтовних знань про: освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю, критерії якості освітнього процесу в ЗДО; наявністю вмінь: створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, здійснювати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю, послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики, здійснювати об'єктивне самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

Середній рівень характеризується високим ступенем вияву більш як половини виокремлених показників (51 – 60 %), а саме: наявністю мотивації до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому, вибірковістю ціннісних орієнтацій на якісне управління освітнім процесом в ЗДО, не чітко вираженого прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО; сформованістю базових знань про: освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю, критерії якості освітнього процесу в ЗДО;

наявністю часткових умінь: створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, реалізовувати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю, послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики, здійснювати відносно об'єктивне самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

Низький рівень – це мінімальний вияв половини або ж іще меншої частки виведених показників: 20 – 50 %, а саме: відсутністю чітко вираженої мотивації до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому, несформованістю ціннісних орієнтацій на якісне управління освітнім процесом в ЗДО та прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО; фрагментарність уявлень про: освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю, критерії якості освітнього процесу в ЗДО; наявністю елементарних умінь: створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес, здійснювати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю, послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики, а також відсутність об'єктивного самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

Задля з'ясування ступенів прояву виокремлених показників дібрали методи діагностики (див. таблиця 2.1). Прояв показників кожного критерію перевірявся за допомогою кількох методів для більшої об'єктивності оцінювання рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

Таблиця 2.1

Критерії, показники і методи діагностики рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ	МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ
Мотиваційний	1. Мотивація до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому. 2. Ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО. 3. Прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО.	Анкетування вихователів. Експертна оцінка методистом компетентності вихователів ЗДО.
Когнітивний	1. Знання про освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес. 2. Знання про управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю. 3. Знання про критерії якості освітнього процесу в ЗДО.	Анкетування. Експертна оцінка методистом компетентності вихователів ЗДО.
Діяльнісно-рефлексивний	1. Уміння створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес. 2. Уміння здійснювати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю. 3. Уміння послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики. 4. Самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО	Аналіз середовища ЗДО. Спостереження за вихователями. Експертна оцінка методистом компетентності вихователів ЗДО.

Методика обстеження передбачала анкетування вихователів, (додатки А, Б), аналіз середовища групи, на якій працює вихователь, самооцінку вихователя рівня розвитку його компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО (додаток В), експертну оцінку методистом рівнів розвитку компонентів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО (додаток Д), спостереження за вихователями під час виконання ними професійних функцій, математичну обробку отриманих результатів.

Опитування педагогів-вихователів надало нам можливість констатувати наступне: вихователі мають вищу й середню спеціальну педагогічну освіту та досвід роботи з дітьми від 1-го до 35-ти років.

У додатках А і Б роботи наводимо анкети для вихователів щодо виявлення їхнього уявлення про управління ними ж освітнім процесом в ЗДО. Відповіді, загалом, – розкидані, й досить широким „віялом”. Так, приміром, на запитання: „Що являє собою управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти?” педагоги-вихователі надали нам дуже різні відповіді, та найближчими до правильної відповіді (за їхніми визначеннями), як на нашу думку, стали такі: „Вихователька у нас – „маленька завідувачка дитсадком”, але у цьому випадку – групою дошкільників”; „Вихователь керує (за своїми посадовими обов’язками) дошкільниками своєї групи, у тому числі – їхньою освітою”; „Це ж та сама управлінка, що й завідувачка, тільки управляє дитячим колективом групи”; „То процес освіти, яким керує вихователь ЗДО”; „Запланований, цілеспрямований хід освіти та виховання дошкільників”; „Сукупність освітніх заходів в ЗДО, яким можуть керувати вихователі”; „Це планове навчання дошкільників за сучасними освітніми програмами”; „Це те, що передбачено БКДО щодо освіти дошкільників і що лежить в компетенції вихователів”.

На запитання про цільові функції основних напрямків діяльності вихователя ЗДО ми почули такі найбільш близькі до істини відповіді: „Це робота з дітьми”; „Це – робота з дітьми та батьками”; „Перш за все – гарна взаємодія із начальством!”; „Робота з правильного навчання та педагогічна

просвіта батьків” „Робота з групою та методична робота щодо обміну вже набутим досвідом”.

Об’ємної відповіді щодо управління освітнім процесом – як інтеграцією діагностики, аналізу, планування, організації, контролю, коригування освітнього процесу, інструктивно-методичної діяльності – ми не почули.

Отож, довільні тлумачення опитаних вихователів ЗДО „Теремок” свідчать про те, що вихователі у найголовнішому сенсі розуміють суть поняття „управління вихователем освітнім процесом в ЗДО” (дехто ще просто інтуїтивно), але ще не можуть уповні сформулювати його чітко та викласти його складові у цих своїх приблизних визначеннях. Така ж ситуація і з колективом вихователів у ЗДО „Росинка”.

Загалом аналізування анкет педагогів засвідчив: усі вони мають деяке загальне уявлення про управління вихователем освітнім процесом в ЗДО. Частина їх знає і основні складові цього процесу управління і при тому достатньо чітко простежується пряма залежність між якістю знань та стажем виховної роботи педагогів: чим вагоміший стаж – тим і ґрунтовніші знання, хоча і у вихователів із 30 – 35-літнім стажем роботи знань про управління освітнім процесом та його складові, як вони й самі стверджують, на сучасному етапі розвитку нашого соціуму явно не вистачає.

Загалом більшість вихователів не мають чіткого уявлення про складники свого управління освітнім процесом в ЗДО. Проте усі переконані: розвивати компетентність вихователю гостро необхідно.

З метою виявлення рівнів розвитку діяльнісно-рефлексивного компонента компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом ми провели аналіз предметно-розвивального середовища вікових груп (осередків ЗДО), які брали участь в експерименті. Адже, дитина основну частину часу, в цьому віці, проводить в закладі дошкільної освіти, в якому мають бути створені необхідні умови для її соціалізації й успішного протікання освітнього процесу.

У групах осередки перенасичені обладнанням та матеріалами, хоча їх наповнення в цілому відповідає змісту освітньої програми, а також віковим особливостям дітей. Освітній простір оснащений засобами навчання (в тому числі технічними), відповідними матеріалами, ігровим, спортивним, оздоровчим обладнанням, інвентарем який відповідний до специфіки програми та групи. Організація освітнього простору і різноманітність матеріалів та інвентарю забезпечує: ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність всіх вихованців, експериментування з доступним дітям матеріалами (в тому числі з водою та піском).

Простір груп перетворено в різноманітні осередки. Деякі осередки створені для усамітнення дитини, можливості побути на самоті. Інші – для ігор підгрупами.

Предметно-просторове середовище груп ЗДО „Теремок” і „Росинка”, організоване таким чином, що не кожна має дитина можливості займатися улюбленою справою і відчувати себе комфортно через перенасиченість, неможливість усамітнитися, відсутність інтересу до деяких осередків.

У груповій кімнаті не достатньо вільного простору для активної рухової діяльності дітей. Розвивальне середовище має не зовсім гнучке зонування, що лише частково дозволяє дітям відповідно до своїх інтересів і бажань гратися в один і той же час.

Не всі ігри та матеріали в групах розташовані таким чином, щоб кожна дитина мала вільний доступ до них, хоча в осередках багато підбраного різноманітного дидактичного матеріалу:

- матеріал для виховання органів чуття (моторних, дотикових, зорових, слухових, нюхових, смакових);
- матеріал для навчання письма і читання;
- матеріал для навчання лічби в межах 10.

Цей дидактичний матеріал слугує і для навчання технічних прийомів малювання.

Предметно-просторове середовище лише частково мотивує дітей знаходити місце для задоволення власних задатків та інтересів, активізує до діяльності, зберігає фізичне та психічне здоров'я, а також розвиває якості особистості та важливі для життя компоненти.

Продуктивна діяльність дошкільників (гра, спілкування, тощо) у межах кожного освітнього напрямку не достатньо реалізується на основі потенціалу створеному в групі, адже в осередках перенасичення предметним матеріалом та недостатність матеріалу для дитячого експериментування, іграшок, матеріалів, які зрозумілі та цікаві дітям.

Подальшу діагностику ми продовжили аналізуванням авторських анкет та аркушу оцінювання сформованості компонентів компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом в ЗДО методистом закладу (додаток Д) та аркушу самооцінювання вихователями сформованості компонентів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО (додаток В).

Заповненню аркушів оцінювання передувало спостереження за діяльністю вихователів у процесі керівництва грою. Методист звернула увагу на такі моменти:

- як вихователь враховує доступність рівню розвиткові гри;
- як уміє сам увіходити в гру, в яких ролях;
- яке ставлення дітей до його безпосередньої участі в грі та ролі;
- які прийоми управління при цьому використовує вихователь;
- якими методами регулює вихователь взаємини поміж дітьми у ході гри;
- як часто діти звертаються до вихователя у процесі гри;
- чи вміє вихователь надавати допомогу дітям у фіналі гри: обговорювати її, оцінювати;
- чи забезпечують вони активність та ініціативу дітей;
- чи створюють ситуації, які вимагають від дітей активної позиції;
- чи гарантують виконання виховного та розвивального завдань.

Особлива увагу при цьому зверталася на оперативність застосування педагогами методів керівництва ходом гри, адже під впливом багатьох чинників – у тому рахунку й тих, котрі не можна врахувати – деякі із запланованих нами методів не завжди спрацьовували, хоча педагог-вихователь в ідеалі має вміти швидко їх змінювати (у відповідності до нової, швидко змінюваної ігрової ситуації).

У нашому випадку аналіз системи методів, які застосовувалися в управлінні вихователями грою, показав: вихователі ще не уповні увійшли в роль, коли їхня участь у грі має бути не суто керівною, але – у більшій своїй долі – партнерською, з непомітним, делікатно-тактовним управлінням, коли діти відчують більшу свою значимість, аніж при авторитарному стилі управління ходом гри тощо.

Але з наступним практично усі вихователі справилися. Це те, що вони завважили: оскільки для будь-якої дитини характерний абсолютно свій, суто індивідуальний рівень розвитку ігрових здібностей та інтересів, то й гра не повинна бути абсолютно однаковою для усіх. Тому порадувало, що половина вихователів, підключаючись до гри як партнери, організовували її таким чином, аби гра сприяла розвитку й реалізації ігрових потреб буквально кожної дитини.

Зазвичай, оцінювання, проведене методистами закладів, було більш об'єктивним, аніж самих вихователів, котрі дещо завищували свої здатності та можливості стосовно компетентності управління освітнім процесом у своїх групах. Загалом же у переважній більшості вихователів, за оцінюванням методиста, розвиток компонентів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО знаходиться на середньому рівні. При цьому вищі бали методисти поставили діяльнісно-рефлексивному компоненту.

Усі результати діагностики, після обробки і переведення в бали і відсотки ми занесли до таблиці 2.1. та відобразили в діаграмі на рисунку 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні компетентності вихователів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі дослідження (у %)

Рівні компетентності	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	10	15
Середній	50	55
Низький	40	30

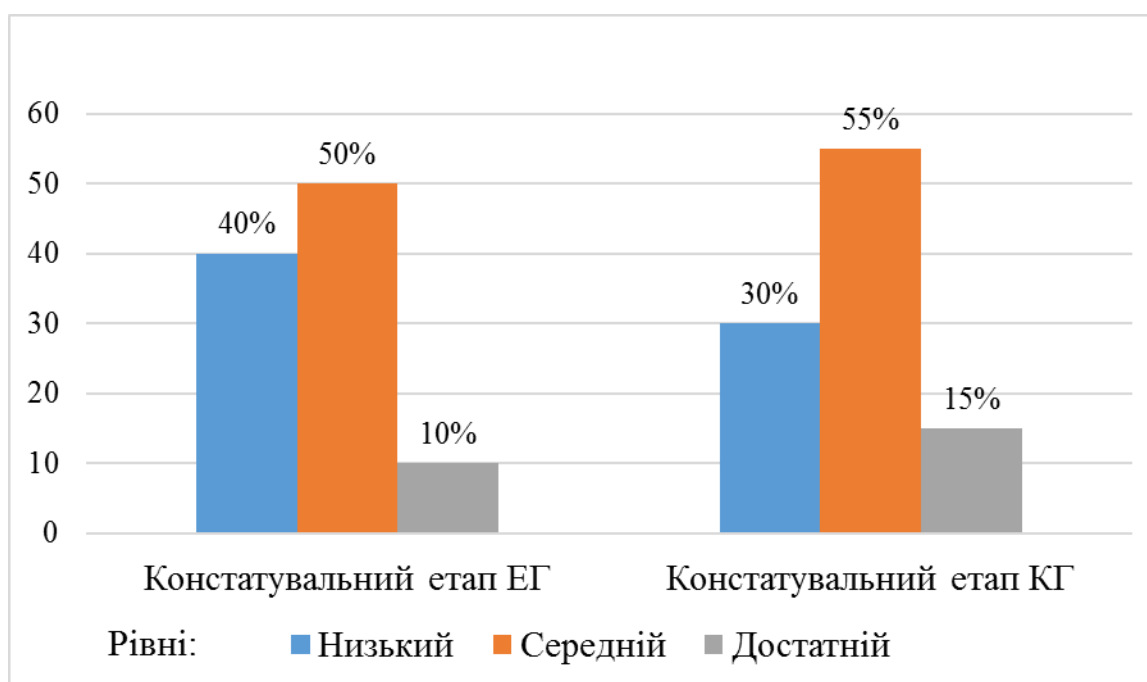


Рис. 2.1. Рівні компетентності вихователів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі дослідження (у %)

Отже, отримані результати засвідчують, що в обох групах переважає середній рівень розвитку у вихователів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО проте чимала кількість педагогів є із низьким рівнем. Це дає підстави для проведення формувального етапи експерименту з перевірки педагогічних умов розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

2.2. Експериментально-педагогічна робота з визначенням педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі

Систему роботи з перевірки ефективності педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО ми здійснювали у три етапи: інформаційно-пошуковий, діяльнісно-практичний, креативний.

Так, інформаційно-пошуковий етап передбачав розширення й поглиблення, систематизацію знань вихователів про сутність управління в освітніх закладах, зокрема управління освітнім процесом в ЗДО, середовище закладу, в якому організовується освітній процес та професійну компетентність вихователя вагомим різновидом якої є компетентність щодо управління освітнім процесом в ЗДО. Задля цього ми провели для педагогічного колективу ЗДО „Теремок” три лекції з елементами дискусії, проблемних завдань і ретроспективного аналізу. Для цього використали лекції доктора педагогічних наук Л. П. Загородньої. Теми лекцій обиралися з орієнтацією на результати анкетування вихователів, зокрема продемонстрований ними рівень знань про управління в освіті й ЗДО зокрема, освітнє середовище та компетентність вихователів, завдяки якій створюється оптимальне освітнє середовище й здійснюється ефективне управління освітнім процесом у різних вікових групах ЗДО. Наведемо теми, план і основну літературу до лекцій.

Лекція 1. Тема. Особливості освітнього закладу як соціально-педагогічної системи та управління нею

План

1. Сутність управління в освіті.
2. Особливості освітнього (навчального) закладу.
3. Характеристика освітнього закладу (ЗДО) як соціально-педагогічної системи.

4. Сутність, закономірності, принципи, функції, методи управління в закладі дошкільної освіти.

Основна література:

1. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник. К. : Либідь, 2004. 424 с.

2. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Х.: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.

3. Черниш А. П. Менеджмент освіти: Навчальний посібник. К.: Видавництво «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. 49 с.

4. Загородня Л. П. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. ДПУ. Серія. Педагогічні науки. Глухів, 2020. Вип.1(42). С. 10–19.

4. Коломінський Н. М. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). К.:МАУП, 2000. 178 с.

5. Крижко В. В., Повлютенков Є. М. Менеджмент в освіті. ДО: ІЗМН «Твій Сервіс», 1998. 245 с.

Лекція 2. Тема. Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу.

План

1. Необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в ЗДО. Основні складники освітнього середовища.

2. Характеристика соціокультурного середовища ЗДО.

3. Характеристика предметно-просторового середовища розвитку дитини.

3.1. Розвивальне середовище як джерело суб'єктивного досвіду дитини. Принципи його облаштування.

3.2. Облаштування різних видів предметно-розвивального середовища в ЗДО.

4. Створення в закладі дошкільної освіти освітнього простору на основі індексу інклюзії.

Основна література:

1. Беленька Г. Корічева К. Створюємо розвивальне середовище для сенсорного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 4. С. 18–22.
2. Бобир В. Освітнє середовище дитячого садка: що врахувати під час самооцінювання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №12. С. 4–13.
3. Безсонова О. Стіни, стеля та підлога, що говорять: упроваджуємо технологію. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №12. С.14-16.
4. Гура О І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навч. посіб. Запоріжжя, 2013. 168 с.
5. Кіндрат І. Р. Організаційно-педагогічні умови побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/585.pdf> (Дата звернення 27.11.2017).
6. К. Крутій Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. Частина перша. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД 2009. 320 с.
7. Малишева Наталія. Як створили освітнє середовище, яке мотивує, активує, зберігає та розвиває. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. № 1. С. 14–22.
8. Попович Оксана ECERS–R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку. *Вихователь- методист дошкільного закладу*. 2020. №10. С 12.
9. Кошіль О. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*, 2017 № 3–4 (18-19). С. 150-159.

Лекція 3. Тема. Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО

План

1. Сутність поняття «компетентність». Компоненти професійної компетентності вихователя.
2. Характеристика (видів) професійної компетентності вихователя.
3. Компетентність щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти.
4. Засоби підвищення компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти. Роль Центрів професійного розвитку в цьому процесі.

Основна література:

1. Бондар Лариса Розвиваємо комунікативну компетентність педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №1. С. 28–30.
2. Галяпа М. Самовдосконалення педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 10. С. 24–28.
3. Горленко В. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2538 назва з екрана (Дата звернення: 14.11.2017).
4. Загородня Л.П. Підготовка студентів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9649/1/3.pdf> (дата звернення: 14.11.2019).
5. Кондратець І. Педагогічний плейбек. Ефективний засіб ситуаційного навчання педагогів. *Дошкільне виховання*. 2017. № 2. С. 20–24.
6. Кондратець І. Самоменеджмент – ключ до успіху. *Дошкільне виховання*. 2016. № 11. С. 23–25.

7. Кутенцова Н. Розвиваємо професійну мобільність педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 8. С. 41–46.
8. Леус І., Смаль О. Заглянемо до скрині творчості педагогів, або Конкурс педагогічної майстерності. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 5. С. 38–43.
9. Мозирко Ганна Складіть портрет вихователя за професійним стандартом. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. №12. С.4–16.
10. Самсонова О., Каржова З., Логвінова Л. Корпоративний імідж дошкільного закладу як чинник фахового зростання педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 8. С. 40–44.

Другий етап формувального експерименту, діяльнісно-практичний, був спрямований на вдосконалення діяльнісно-рефлексивного компонента компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО, зокрема умінь і навичок управління освітнім процесом у різних вікових групах ЗДО і ґрунтувався на діяльнісному підході. Окрім того, ми продовжували орієнтуватися на індивідуальний рівень розвитку досліджуваної компетентності у вихователів під час залучення їх до різних форм роботи, відповідно до особистісного підходу.

Провідними формами інтерактивного навчання на другому етапі стали бесіди за круглим столом, семінари, семінари-тренінги, диспути, ділові ігри, методичні тренінги, новітні західні технології: workshop, education exchange, learning market.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учасник відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть його полягає в тому, що навчання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх комунікантів.

Так, були проведені авторської розробки, зокрема, бесіда за круглим столом „Я – менеджер у своїй віковій групі” з участю ведучої – методистки ЗДО, котра присвятила її роз’ясненню ролі вихователя в управлінні освітнім

процесом у групі, дала поштовх до розуміння його унікальної керівної ролі. Практичний психолог закладу дала присутнім поштовх до впевненості у своїх силах щодо цього, навела приклади з вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо саме такого управління, спонукала до відвертої, щирої бесіди, запросила ділитися не лишень своїми сумнівами, невдачами, але й хоча би маленькими, спочатку непомітними на перше око перемогами (за першої черги, як звично, – над собою).

Присутні за круглим столом вихователі поділилися своїми уявленнями про те, як вони насправді бачать управління освітнім процесом саме вихователем, а не методистом чи директором ЗДО. У процесі таких одкровенень подавали свої репліки підтримки та спонукання до мужніх визнань своїх сумнівів та помилок методист та психолог ЗДО „Теремок”. Таким чином відбувалася ламка заскорузливих стереотипів та боязкість бути розкріпаченими, творчими педагогами. Невпевненість у собі та зашореність поступово зникали.

Заради останнього відбулося і написання кожним вихователем групи есе. Тем було запропоновано кілька: „Я – управлінець”, „Я – сучасний менеджер”, „Я – директор у своїй групі!” Оскільки жанр такої письмової творчої роботи – саме есе, то, природно, дозволялося змінювати напрямок ходу думок щодо управління вихователем освітнього процесу в групах, ЗДО цілком довільно.

У результаті аналізу написаних вихователями есе ми отримали багатий матеріал щодо реального стану речей із розуміння вихователями своєї ролі у сучасній освіті загалом і дошкільній – зокрема. А це допоможе як методисту, так і практичному психологу працювати далі у цьому напрямкові. Буде наближена й стратегічна мета: покращання дитячої освіти загалом зі спрямуванням у віддалене майбутнє через забезпечення ефективності управління освітнім процесом в ЗДО.

На третьому етапі формувального експерименту, креативному, реалізовували мету – узагальнення знань, умінь і навичок щодо управління

вихователем, переведення деяких умінь на творчий рівень. Своєрідним підсумком роботи з педагогічним колективом на цьому етапі був тренінг на тему «Ефективне управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти». Його зміст передбачав виконання шести завдань, які дозволяв узагальнити і систематизувати знання й уміння педагогів щодо забезпечення якості управління освітнім процесом в ЗДО, зокрема в тій віковій групі, на якій вони працюють. Наводимо приклад орієнтовних завдань. Перше завдання – розминка, яка передбачала активізацію знань вихователів, що утворюють когнітивний складник означеної компетентності. Перелік питань: 1. Назвіть нормативні документи, які регламентують забезпечення якості дошкільної освіти. 2. Назвіть різновиди професійної компетентності вихователя ЗДО. 3. Дайте визначення компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом в ЗДО. 4. Назвіть складники компетентності вихователя щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. 5. Назвіть функції освітнього менеджменту, які реалізує вихователь управляючи освітнім процесом у віковій групі ЗДО. 6. Назвіть рівні управління освітнім процесом в ЗДО.

Друге завдання тренінгу було спрямоване на виявлення знань вихователів про складники внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти в ЗДО. Для виконання цього завдання вони об'єднувалися у дві команди. Одна називала складники зовнішньої системи забезпечення якості освіти, а друга – внутрішньої. При цьому обидві команди могли доповнювати і коректувати відповіді одна одної.

Під час виконання третього завдання вихователі демонстрували фрагменти інноваційних форм підвищення рівня їхньої професійної компетентності, що дозволяло вдосконалювати їх діяльнісний компонент компетентності щодо забезпечення якості управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти.

Працюючи в трійках, вихователі, під час виконання четвертого завдання, розробляли рекомендації для своїх колег щодо організації різних видів середовищ у закладі дошкільної освіти: соціального, ігрового,

сенсорного, інформаційно-комунікаційного, екологічного, інклюзивного тощо. При цьому демонстрували власноруч створені ескізи і фото на слайдах презентацій.

П'ятим завданням було запропонувати перелік мультфільмів для вихованців конкретної вікової групи, які спрямовані на формування певного виду компетентності дитини – природничо-екологічної, математичної, художньо-продуктивної, ігрової тощо.

Шосте завдання тренінгу, як домашнє завдання, передбачало презентацію програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. При цьому вихователі обирали ту групу, на якій працюють. Для його виконання вихователі об'єднувалися в малі групи по чотири особи і протягом тижня створювали цей документ та комп'ютерну презентацію.

Роль ведучого під час тренінгу: уважно слухати, аналізувати й оцінювати активність кожного вихователя, в разі потреби, задавати навідні запитання, проблемні й провокаційні.

На проведення розминки відводили біля 7-10 хвилин, на виконання п'яти завдань – 60 хвилин і на самооцінку й оцінку рінвів виявлених компетентностей вихователів ведучим – 10 хвилин. Самооцінка й оцінка компетентності вихователів щодо забезпечення якості управління освітнім процесом в ЗДО здійснювалася за 5-ти бальною системою.

Тренінг, як інноваційна й інтерактивна форма підвищення компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО, дозволяє виявити, систематизувати і поглибити їхні знання в галузі якісної дошкільної освіти, розвинути творчі здібності, виявити моральні якості, вдосконалити професійні вміння, зокрема вміння спілкуватися і працювати в команді, а також з'ясувати які елементи компетентності необхідно розвивати і вдосконалювати.

Отже, під час формувального етапу експерименту здійснювалася перевірка ефективності педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО, а саме: урахування

наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включає інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтується на особистісному й діяльнісному підходах. На кожному етапі означеного експерименту ми проводили найдоцільніші форми та методи.

2.3. Аналіз результатів дослідження

Після закінчення формульовального експерименту з перевірки педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО було проведено повторну діагностику рівнів розвитку у вихователів означеної компетентності. Діагностику здійснювали за методикою констатувального етапу експерименту.

Задля цього ми взяли до уваги й детального аналізування наші анкети, спостереження за діяльністю вихователів щодо управління ними освітнім процесом у групах, експертні оцінки методистів ЗДО „Теремок” і „Росинка”.

Оцінювання робили за трьома основними критеріями: мотиваційним, когнітивним, діяльнісно-рефлексійним з відповідними показниками.

У підсумку опитування показало нам, що показники за мотиваційним критерієм – а це: мотивація до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому; ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО; прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО – підвищилися.

Так сталося і з когнітивною складовою компетентності вихователів щодо управління ними освітнього процесу в ЗДО: зросли показники стосовно знань про освітнє середовище закладу, в якому здійснюється освітній процес;

про управління освітнім процесом у конкретній віковій групі ЗДО, а саме: його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю; знання про критерії якості освітнього процесу в ЗДО.

Набагато втішнішим стало й становище з діяльнісно-рефлексивним критерієм оцінювання уміння вихователів створювати освітнє середовище ЗДО, де здійснюється освітній процес; здійснювати управління освітнім процесом у конкретній віковій групі ЗДО, зокрема, планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю.

Аналіз освітнього середовища (сукупності зовнішніх умов, факторів, впливів, способів навчання та виховання, необхідних для успішного функціонування освіти як одного з головних чинників удосконалення освітнього процесу, тобто середовища для формування, розвитку особистості) показав нам наступне.

У ЗДО „Теремок”, де проводився експеримент, структура загального простору та, зокрема, освітнього достатня. Це музична та спортивна зала, спортивний майданчик, 10 ігрових майданчиків, кабінети практичного психолога та логопеда, 10 групових приміщень, екологічна стежина уздовж річки Охтирки, набори розвивальних ігор у достатній кількості, бібліотечка дитячої літератури тощо. Площа приміщень та навколобудинкової території для проведення освітніх заходів із дітьми цілком достатня.

Здійснивши повторний аналіз стану предметно-просторового середовища групи можемо констатувати наступне. Після проведеної нами діагностики особливу увагу звернули на недоліки, які були помічені на констатувальному етапі, а саме: перенасиченість осередків предметним матеріалом, недостатність матеріалу для дитячого експериментування, недостатність м'яких ігрових модулів, одноманітність наборів для конструювання, відсутність динамічності в кутку природи.

В експериментальному ЗДО „Теремок” групах осередки були поповнені матеріалом для дитячого експериментування: прилади для

проведення дослідів (пробірки, магніти, лупи, мікроскоп, лінійки), харчові барвники, копіювальний папір, тканини.

Також вихователі доповнили осередки м'якими модулями (масажні доріжки та килимки, ігрові фігури) та урізноманітнили набори для конструювання.

Осередок природи вихователі оновили: оформивши яскраво та барвисто, урізноманітнили набір кімнатних рослини, а саме: внесли представників усіх п'яти груп рослин за особливостями зовнішнього вигляду – красивоквітучі (фіалки, розан китайський, бальзамін), декоративно-листяні (колеус, кротон, паперомія), цибулинні (гемантус, зефірантес), виткі та ампельні (цисус), сукуленти (алоє).

Зведені результати усіх методик ми занесли до таблиці 2.3 і діаграми на рисунку 2.2.

Таблиця 2.3

Рівні компетентності вихователів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі дослідження (у %)

Рівні компетентності	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	40	15
Середній	55	60
Низький	5	25

В інтегрованому підсумку ми мали: якщо на констатувальному етапі експерименту достатній рівень розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в експериментальній групі був 10 % від загальної чисельності педагогів, то на контрольному він зріс до 40%.

Кількість же вихователів із середнім рівнем розвитку таких означеної компетентності збільшилася у цій групі не набагато: на 5 %: від 50 % до 55%.

Зате чисельність вихователів із низьким рівнем розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом у ЗДО – завдяки

проведеному нами формувальному експерименту – буквально впала донизу: вона зменшилася із 40 % до 5 %.

За цей же час у контрольній групі вихователів, де такого експерименту не проведено, зміни також відбулися, але ж не такі кардинальні: у цій групі на 5 % зменшилася кількість вихователів, котрі мали низький рівень компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО, а саме: з 30 % до 25 %. Вочевидь, це сталося за рахунок самоосвіти, проведення загальноприйнятих у ЗДО „Росинка” заходів зі спонукання самоосвіти. На 5 % збільшилася й кількість вихователів, що мають середній рівень відповідних темі нашого дослідження компетентностей.

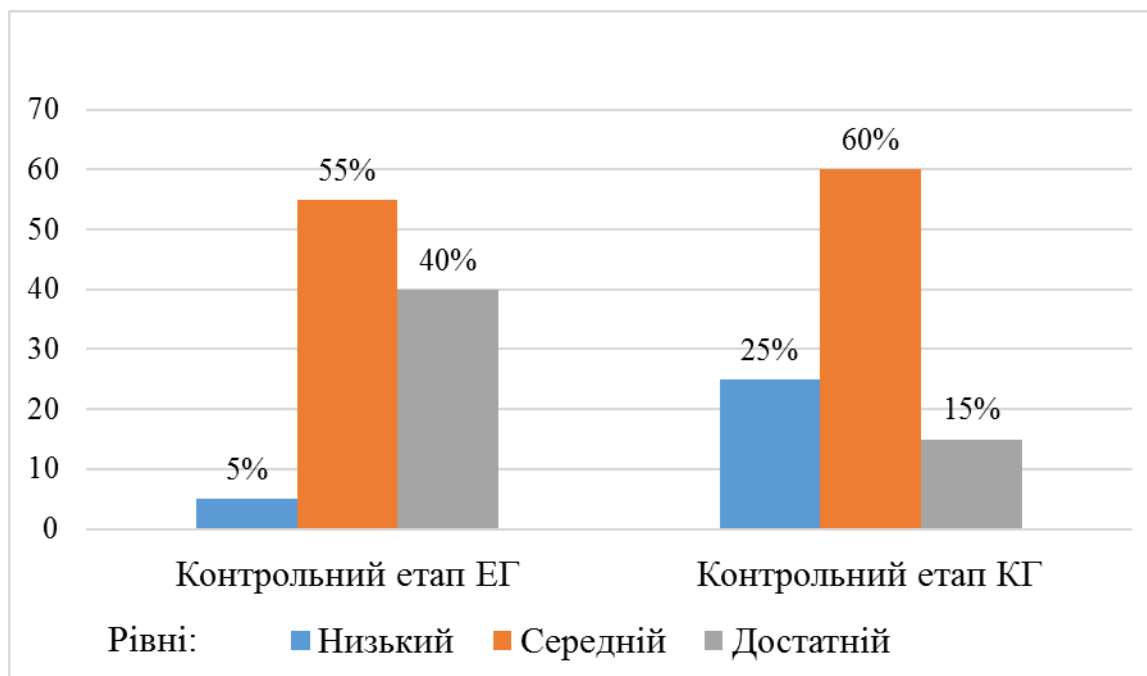


Рис. 2.2. Рівні компетентності вихователів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі дослідження (у %)

Таблиці 2.4 та діаграма на рисунку 2.3 відображають динаміку рівнів сформованості компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО вихователів експериментальної і контрольної груп. Динаміка стала можливою завдяки проведенню системи роботи з перевірки педагогічних умов розвитку досліджуваної компетентності, а саме: урахування наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім

процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включає інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтується на особистісному й діяльнісному підходах.

Таблиця 2.4

Динаміка рівнів сформованості компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО вихователів експериментальної і контрольної груп

Етапи експерименту	Експериментальна група %			Контрольна група %		
	Рівні			Рівні		
	достатній	середній	низький	достатній	середній	низький
Констатувальний	10	50	40	15	55	30
Контрольний	40	55	5	15	60	25

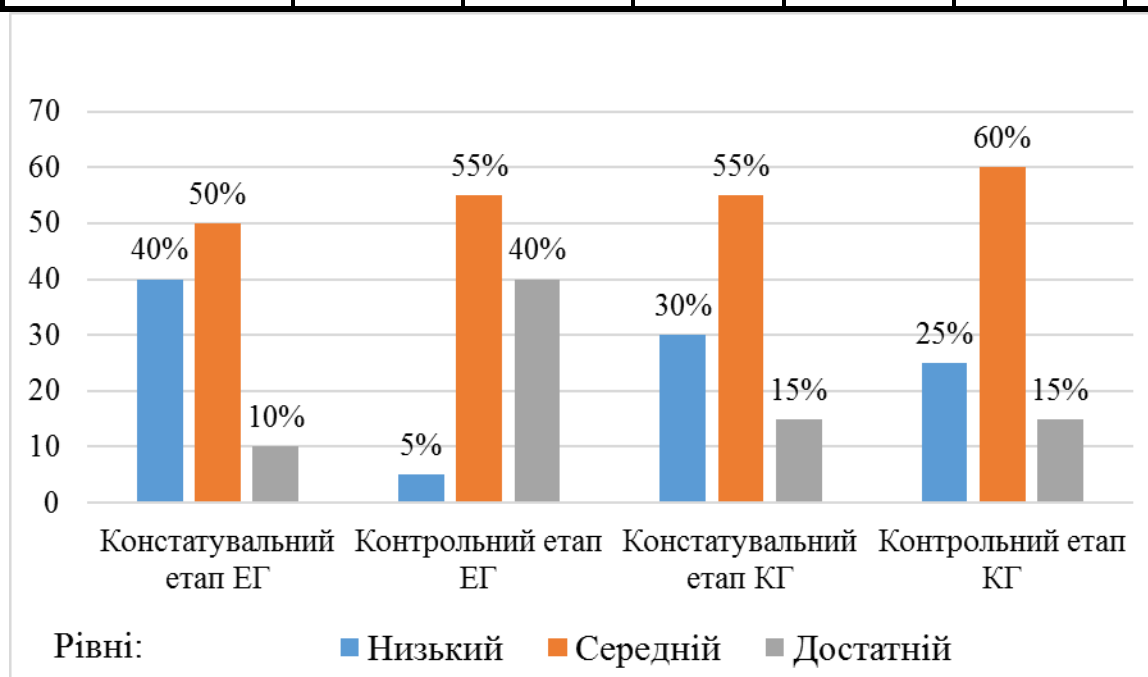


Рис. 2.3. Динаміка рівнів сформованості компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО вихователів експериментальної і контрольної груп

Як бачимо з таблиці 2.4 і діаграми на рисунку 2.3 експериментальна група показала значне зростання числа вихователів, котрі підвищили свої показники компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2

Другий розділ роботи присвячено перевірці педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО. Означена перевірка здійснювалася в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. На кожному з етапів реалізовувалася своя мета. На констатувальному – розробити критерії та визначити рівні розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. На формувальному – спроектувати та перевірити систему розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у дошкільному закладі. На контрольному – здійснити повторну діагностику рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом і виявити зміни, які відбулися в компонентах означеної компетентності педагогів.

Основними критеріями оцінювання рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО обрали: мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-рефлексивний з відповідними показниками.

Відповідно до вищезазначених критеріїв виокремили достатній, середній, низький рівні розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО.

Методами діагностики обрали: анкетування, спостереження за діяльністю вихователів, аналіз предметно-розвивального середовища в групах ЗДО, самооцінювання й експертну оцінку методистом рівнів розвитку досліджуваної компетентності вихователів.

Отримані результати засвідчили, що в обох групах переважає середній рівень розвитку у вихователів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО проте чимала кількість педагогів є із низьким рівнем (ЕГ – 40%, КГ – 30%). Це створило підстави для проведення формувального етапу експерименту.

Систему роботи з перевірки ефективності педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО ми здійснювали у три етапи: інформаційно-пошуковий, діяльнісно-практичний, креативний. На кожному з них добирали оптимальні форми і методи роботи з педагогічним колективом. Провідними формами інтерактивного навчання на другому етапі стали бесіди за круглим столом, семінари, семінари-тренінги, диспути, ділові ігри, методичні тренінги, новітні західні технології: workshop, education exchange, learning market.

За результатами повторної діагностики на контрольному етапі дослідження в інтегрованому підсумку ми мали: достатній рівень розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в експериментальній групі зріс на 30% . Кількість же вихователів із середнім рівнем розвитку таких означеної компетентності збільшилася у цій групі не набагато: на 5 %: від 50 % до 55%. Зате чисельність вихователів із низьким рівнем розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом у ЗДО – завдяки проведеному нами формувальному експерименту – буквально впала донизу: вона зменшилася із 40 % до 5 %.

За цей же час у контрольній групі вихователів, де такого експерименту не проведено, зміни також відбулися, але ж не такі кардинальні: у цій групі на 5 % зменшилася кількість вихователів, котрі мали низький рівень компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО, а саме: з 30 % до 25 %. На 5 % збільшилася й кількість вихователів, що мають середній рівень відповідних темі нашого дослідження компетентностей.

Така динаміка засвідчує ефективність системи роботи з розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО, яку ми реалізували відповідно до виокремлених педагогічних умов.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у ЗДО дає підстави для таких висновків.

У теоретичній частині дослідницької роботи ми здійснили аналіз сутності компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти та базових компетентностей вихователя як основу його успішної освітньої діяльності у сучасному дошкільному закладі, представили характеристику методичної компетентності вихователя, висвітлили умови та засоби розвитку компетентності вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Аналіз змісту нормативно-законодавчих документів, сутності поняття „компетентність”, досліджень з проблеми компетентності педагогічних працівників, ми визначилися із поняттям „компетентність вихователя щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти”. Його потрактуємо так: це здатність педагога до планування й організації освітнього процесу в спеціально створеному соціокультурному середовищі закладу, здійснення контролю за його якістю, яка забезпечується наявною мотивацією і постійним професійним самовдосконаленням.

На законодавчому рівні унормовано процедуру розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО; єдиного наукового погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності педагога не існує; у практиці післядипломної освіти використовується низка сучасних засобів розвитку методичної компетентності вихователів ЗДО: workshop, education exchange, learning market.

З'ясовано, що розвиток компетентності вихователів щодо управління ними освітнім процесом у ЗДО буде відбуватися успішно за таких умов: урахування реально-наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включатиме й класичні

аудиторні лекції, але – в основному – новітні інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

Експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО здійснили під час трьох етапів: констатувального, формувального, контрольного.

На констатувальному етапі було визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діялісно-рефлексивний), показники і рівні (достатній, середній, низький) розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО, дібрано методи діагностики: анкетування, спостереження за діяльністю вихователів, аналіз предметно-розвивального середовища в групах ЗДО, самооцінювання й експертну оцінку методистом рівнів розвитку досліджуваної компетентності вихователів.

Отримані результати засвідчили, що в експериментальній і контрольній групах переважає середній рівень розвитку у вихователів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО проте чимала кількість педагогів є із низьким рівнем.

Перевірку ефективності педагогічних умов розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО здійснювали у три етапи: інформаційно-пошуковий, діялісно-практичний, креативний. На кожному з них добирали оптимальні форми і методи роботи з педагогічним колективом, а саме: лекції, бесіди за круглим столом, семінари-тренінги, диспути, ділові ігри, методичні тренінги, новітні західні технології: workshop, education exchange, learning market.

На контрольному етапі здійснили повторну діагностику за методикою констатувального етапу експерименту. Констатована динаміка виявилася позитивною в експериментальній групі вихователів, а саме: достатній рівень розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в експериментальній групі зріс на 30% . Кількість же вихователів із середнім рівнем розвитку таких означеної компетентності збільшилася у цій групі не

на 5 %; чисельність вихователів із низьким рівнем розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом у ЗДО зменшилася із 40 % до 5 %.

За цей же час у контрольній групі вихователів, де такого експерименту не проведено, зміни також відбулися, але ж не такі кардинальні. Вочевидь, це сталося за рахунок самоосвіти, проведення загальноприйнятих у ЗДО „Росинка ” заходів зі спонукання самоосвіти.

Така динаміка засвідчує ефективність системи роботи з розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в ЗДО, яку ми реалізували відповідно до виокремлених педагогічних умов: урахування наявних рівнів розвитку компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; розроблення й реалізації системи розвитку компетентності, що включатиме інтерактивні методи навчання вихователів та ґрунтуватиметься на особистісному й діяльнісному підходах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адольф В. О. Професійна компетентність сучасного вчителя : Монографія. К., 1998. 310 с.
2. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Методична компетентність вихователів ДНЗ: сутність та концептуальні засади : Наукові записки: збірник наукових статей : М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ, Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. Випуск СХХVI (126). С. 14 – 23.
3. Анкетування щодо оцінки професійних якостей педагога-вихователя. URL: <https://goaravetisyanyan.ru/uk/anketa-ocenka-professionalnyh-kachestv-vospitatelja-fio/> (дата звернення: 11.09.2021).
4. Бабанський Ю. К. зі співавт. Оптимізація педагогічного процесу (у питаннях та відповідях). К., Освіта. 2015. 178 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doschkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 05.06.2021).
6. Беленька Г.В., Богданець-Білокаленко Н.І., Богініч О. Л., Волинець Ю. О., Коваленко О. В., Кишинська А. В., Машовець М. А., Мельник Н. І., Половіна О. А. За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентісний підхід. Монографія URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10180/1/T_Shunkar_MK2015.pdf (дата звернення: 12.01.2021).
7. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія : Г. В. Беленька. К., Світич. 2006. С. 304.
8. Беленька Г. В. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2012. Вип. 5.

С. 99 – 102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_23 (дата звернення: 17.06.2021).

9. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. URL: [file:///C:/Users/HomePC/Downloads/Nzspp_2012_4_25%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HomePC/Downloads/Nzspp_2012_4_25%20(1).pdf) (дата звернення: 28.02.2022).

10. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. К., ун-т ім. Б. Грінченка. 2011. 320 с.

11. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Виховання і культура. 2009. № 1 – 2 (17 – 18). С. 5 – 7.

12. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті : Позашкільна освіта і виховання. 2007. №2. С. 7 – 16.

13. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів : Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8 – 9.

14. Борисенков В. П. Виклики сучасної епохи й пріоритетні завдання педагогічної науки : Педагогіка. 2004. № 1. С. 8 – 12.

15. Буковиц У. О., Уильяме Р. В. Управление знаниями: руководство к действию. М., Инфра-М. 2002. 201 с.

16. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу: монографія. Луганськ, Альмаматер. 2007. 500 с.

17. Вишпольська В. Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. URL: https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/vyshpolska.pdf (дата звернення: 17.03.2021).

18. Воркшоп як форма професійного навчання : ПКНГ. URL: <https://www.pkng.pl.ua/index.php/pro-koledzh/novyny/1009-vorkshop-iak-forma-profesiinoho->

[navchannia#:~:text=Воркшоп%20\(англ.,де%20освоюються%20найбільш%20практичні%20навики. \(дата звернення: 21.03.2022\).](#)

19. Гавриш, Н. В. Інтегровані заняття: Методика проведення. К., Шк. Світ. 2007. 128 с.

20. Гапоненко А. Л. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал : А. Л. Гапоненко, Т. М. Орлова. М., Эксмо. 2008. 400 с. – М., Инфра-М.

21. Гершунський Б. С. Філософія освіти. 1998. URL: http://inpo.svfu.ru/distant/pluginfile.php/2073/mod_resource/content/1/Гершунський%20Б.С.%20Філософія%20образовання%2С%201998.pdf (дата звернення: 25.12.2020).

22. Гиря О. О. Компетентісна складова у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти”. URL: <https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1663/1/Kompetentnisna%20skladova%20u.pdf> (дата звернення: 13.08.2021).

23. Глузман О. В. Базові компонентності: сутність та значення у життєвому успіху особистості : Вчені записки Тавр. Національний ун-т ім. В. І. Вернадського. Сімферополь, Україна. Т. 26 (6) № 1. 2013. С. 3 – 14.

24. Грицакова Ю. В. Підготовка майбутніх фахівці дошкільної освіти до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/12.pdf (дата звернення: 11.04.2022).

25. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова № 800 від 28.08.2019 р. Кабінет Міністрів України. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP190800.html (дата звернення: 24.02.2022).

26. Дивак В. В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 189 с. С. 8.

27. Драч І. І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. Нова педагогічна думка. Рівне. 2013. № 3. С. 41 – 44.
28. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход. Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. 2005. Вып. 8. С. 26 – 44.
29. Загородня Л. П., Барсуковська Г.П. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у майбутніх вихователів дошкільного закладу як складової їхнього позитивного професійного іміджу. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 47. С. 14 – 20. URL: <http://nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 25.11.2020).
30. Загородня Л. П., Рожнова В. М. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів під час вивчення загальної педагогіки засобами педагогічних технологій : Теорія і методика виховання. Серія „Педагогічні науки”, вип. 4. 2019ю ГКДЖ [file:///C:/Users/Администратор/Downloads/adminojs,+31_Загородня_Рожнова%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Администратор/Downloads/adminojs,+31_Загородня_Рожнова%20(3).pdf) (дата звернення: 19.09.2021).
31. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : Навчальний посібник для ЗВО. 2-е вид. К., Українська книга. 2020. 319 с.
32. Загородня Л. П. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів під час вивчення загальної педагогіки засобами педагогічних технологій. Вісник Черкаського Національного університету ім. Б. Хмельницького. URL:<chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojfohoefgiehjai/index.html> (дата звернення: 19.03.2021).
33. Закон України Про вищу освіту : ВР. 15.05.2019. URL: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu/> (дата звернення: 17.03.2022).

34. Закон України Про дошкільну освіту: Верховна Рада. Редакція від 02.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 01.05.2022).
35. Зимняя И. А. Воспитание Проблема современного образования. И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1998. 82 с.
36. Зимня І. О. Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті. URL: <https://refdb.ru/look/1198309-pall.html> (дата звернення: 13.03.2022).
37. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Логос. 2001. 384 с.
38. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Инфра-М. 2009. 175 с.
39. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія за ред. І. А. Зязюна. К., Віпол. 2000. С.11 – 57.
40. Зязюн І. А., Г. М. Сагач Краса педагогічної дії: навч. посібник. К.. Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.
41. Зязюн І.А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення: Матеріали до доповіді на загальних зборах АПН України 15-16 грудня 1998 р. І.А. Зязюн. К., 1995. 33 с.
42. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів (Книжка в журналі. *Рідна школа*. 1995. № 7-8. С. 39 – 44.
43. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії Діалог культур Україна у світовому контексті Філософія освіти : Зб. наук. праць Ред. кол.: І. А.Зязюн (голов. ред.), С. О.Черепанова (упоряд., відп. ред.), Н. Г.Ничкало, В. Г.Скотний та ін. Львів, Світ. 1999. Вип. 4. С. 5 – 12.
44. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. : Педагогічна майстерність : підручник за ред. І. А.Зязюна. К., Вища школа. 1997. 349 с.
45. Education Exchange: як українські вчителі презентували свої проекти в Парижі. URL: <https://nus.org.ua/articles/education-exchange-yak->

[ukrayinski-vchyteli-prezentuvaly-svoyi-proekty-v-paryzhi/](https://uk.wikipedia.org/wiki/ukrayinski-vchyteli-prezentuvaly-svoyi-proekty-v-paryzhi/) (дата звернення: 11.01.2022).

46. Європейська комісія Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейська_комісія (дата звернення: 19.03.2021).

47. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу : Упор. Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусенець та ін. Тернопіль, Мандрівець. 2007. 168 с.

48. Кіндрат І. Р. Проблеми менеджменту дошкільної освіти : Вісник Луганського Національного ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. 2013. № 5 (2).

49. Компетентність. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 29.09.2021).

50. Компетентність. Словник української мови: в 11 томах. Том 4. 1973. С. 250.

51. Компетенція. Словник іншомовних слів За редакцією О. С. Мельничука Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР (АН УРСР). К., 1974.

52. Корінна Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладів вищої освіти. Уманський державний педагогічний у-т ім. П. Тичини <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/2601> (дата звернення: 23.02.2022).

53. Корнеєва О. Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Дошкільна педагогіка. Одеса. 2012. с. 9.

54. Корнієнко О. Ф. Професійна свідомість і професійна компетентність особистості. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-soznanie-i-professionalnaya-kompetentnost-lichnosti/viewer> (дата звернення: 16.03.2022).

55. Корчак Януш Как любить ребенка : М., Политиздат. 1990. С. 493.
56. Коулопоулос Т. М. Управление знаниями. М. : Эксмо ,2008. 224 с.
57. Крутий К. Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради : Літографілик. К.Л. Крутий, І. Б. Стеценко, Т. І. Грицишина. Запоріжжя, ТОВ „ЛПС” ЛТД. 2018. 200 с.
58. Крутий К.Л., Котій Н.І. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя, ТОВ ЛПС ЛТД. 2007. 256 с.
59. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті : URL : http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf (дата звернення: 19.01.2021).
60. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28 – 35.
61. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии : 2-е изд., испр. и доп. С.-Пб., Политехника. 2002. 189 с.
62. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. СПб. у-т. 1993. 63 с.
63. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. 1990. 171 с.
64. Ландшеер В. Концепция „минимальной компетентности”. М., *Перспективы*. 1988. № 1. С. 27 – 28.
65. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : Избранные психологические произведения в 2-х т. Т. 2. М., Педагогика. 1983. С. 94 – 231.
66. Ляпунова В. А. Структурування змісту професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Вісник Чернігівського Нац. педунівер-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 100 – 104.
67. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым. Избранные статьи о воспитании. О моём опыте. Педагогическое мастерство – не пустое

дело.

URL:

http://cdod5.ru/images/DOPOLNITELNOE_MENU/BIBLIOTEKA/Makarenko_Chelovek-dolzhen-byt-schastlivym.lb2wnA.424019.pdf (дата звернення: 17.02.2021).

68. Маліхін О. В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. Кривий Ріг, КДПУ. 2000. 24 с.

69. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., Просвещение. 1993. 192 с.

70. Маркова А. К. Психология профессионализма. Международный гуманитарный фонд „Знания”. 1996. 308 с.

71. Маринич В. Л. Компетентісний підхід як ресурс оновлення програмного забезпечення позашкільних навчальних закладів. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19905879.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).

72. Міжнародна економічна організація розвинутих країн, що визнають принципи представницької демократії та вільної ринкової економіки. URL: [\https://www.google.com/search?client=opera&q=oecp+це&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8 (дата звернення: 28.04.2022)

73. МОН Затверджено професійні стандарти керівника та вихователя закладу дошкільної освіти : Опубліковано 22 жовтня 2021 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijni-standarti-kerivnika-ta-vihovatelya-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2022).

74. МОН Наказ іншого міністерства або відомства. Київ, від 19 жовтня 2021 р. № 755-21 Про затвердження професійного стандарту „Вихователь закладу дошкільної освіти”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 16.03.2022).

75. Набока О. Г., Демченко М. О. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. Молодий вчений. 2017. № 10 (1), 50 (1). С. 45 – 48.

76. Наказ Міністерства освіти и науки України від 12.01.2021 Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529> (дата звернення: 12.02.2021).

77. Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 р. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Освіта.UA. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 22.02.2022).

78. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 жовтня 2021 р. Професійний стандарт за професією „Вихователь закладу дошкільної освіти”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2021/07/01/Proyekt.prof.stand.Vykhov.ZDO.01.07.pdf> (дата звернення: 12.05.2021).

79. Національна доктрина розвитку URL: <http://tyachiv.osv.org.ua/nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-14-19-44-26-09-2018/> (дата звернення: 11.09.2021).

80. Національна рамка кваліфікацій”, „Про затвердження Національної рамки кваліфікацій Постанова Кабміну України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> Сайт МО України, с. „Всеукраїнська школа онлайн”, рубрика „Платформа для дистанційного та змішаного навчання школярів 5 – 11 класів” (дата звернення: 21.01.2021).

81. Ніколаєва А. В. Проектно-дослідницька діяльність як фактор професійно-особового розвитку педагогів дошкільних закладів у післядипломній освіті : дис... канд. пед. наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/proektno-issledovatelskaya-deyatelnost-kak-faktor-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-peda> (дата звернення: 23.02.2022).

82. Осадчук С. Ю. Вінницький ДПУ ім. М. Коцюбинського Підготовка майбутнього вихователя ЗДО до використання світових підходів організації дошкільної освіти

83. Петрук І. С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : Андрогогічний вісник : Наукове електронне періодичне видання. Випуск 5. С. 217 – 224. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16998/1/петрук.pdf> (дата звернення: 27.09.2021).

84. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 44. С. 28 – 34.

85. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К., Академ-видав. 2006. 456 с.

86. Порівняння Lifelong Learning та традиційного навчання (за матеріалами сайту Освіта.UA. URL: <https://vseosvita.ua/library/cifrova-transformacia-vikladaca-v-umovah-sucasnogo-osvitnogo-procesu-497309.html> (дата звернення: 27.09.2021).

87. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : Пер. с англ. М., „Когито-Центр”. 2002. 396 с.

88. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. Человек и образование. № 4, 5. 2006. С. 8 – 9.

89. Рожнова В. М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вісник Глухівського Національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія Педагогічні науки. 2019. Вип. 40. С. 71 – 78.

90. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону. КЗ „Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” : Збірник матеріалів конференції Житомирської облради. Житомир. 2017. 167 с. URL: http://zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf (дата звернення: 13.02.2022).

91. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти. URL: <https://pres.in.ua/uminnya-vchitisya-yak-klyuchova-kompetentniste-neperervnoyi-os/img0.jpg> (дата звернення: 23.02.2022).
92. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів : Післядипломна освіта в Україні. 2001. №2. С. 54 – 57.
93. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Профессиональное обучение: В 2-х книгах. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. 174 с.
94. Сирова Ю. В. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як фактор становлення їхнього професіоналізму. Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської облради. Педагогічні науки. Випуск LXXXIV. Том 2. 2018. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_2/31.pdf (дата звернення: 10.01.2022).
95. Сіваш Т. Д. Проблема художньо-творчого розвитку учнів початкової школи в контексті діалогу традиційних підходів і педагогічної інноватики Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. Вип. 46, ред. кол.: Гуревич Р.С. (Голова) та ін. Київ – Вінниця, ТОВ фірма Планер. 2016. С. 50 – 53.
96. Скрипник М. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та структура : М. Скрипник, Л. Мінда. К., Обрії. 2014. № 1 (38). С. 84 – 88.
97. Слостенін В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. М., Школа – Пресс. 2000. 512 с.
98. Слостенін В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога. Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С. 51.

99. Словник іншомовних слів : За ред. О. С. Мельничука. 2-е вид. К., УРЕ. 1985. 966 с. С. 625.
100. Словотвір Перекладаємо слово Воркшоп. URL: <https://slovotvir.org.ua/words/vorkshop> (дата звернення: 18.04.2022).
101. Сперанська-Скарга М. А. Педагогічні умови формування професійного педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога у позанавчальній діяльності. URL: file:///C:/Users/Администратор/Downloads/nvd_2010_1_12.pdf (дата звернення: 15.02.2021).
102. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки : МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 15.02.2022).
103. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа : Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К., Рад. Школа. 1977. С. 49 – 50.
104. Таланчук П. Навчання протягом життя – серцевина сучасного освітнього процесу : Вища школа Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. URL: <http://vnz.org.ua/statti/7038-navchannja-protjagom-zhyttja-sertsevyna-suchasnogo-osvitnogo-protsesu-petro-talanchuk> (дата звернення: 05.03.2022).
105. Таланчук П. Сформує осердя свого щастя. К., ун-т „Україна”. 2014. 79 с.
106. Тимофєєва І. Б. Формування інформаційного-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Національна академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/141488071.pdf> (дата звернення: 18.05.2021).
107. Ткаченко Ю. М. Воркшоп як формат підвищення кваліфікації. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/10584/1/Вісник%20НМЦ%2031-страницы28-31.pdf> (дата звернення: 13.02.2022).

108. Трофаїла Н. Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти. Уманський ДПУ ім. П. Тичини. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/65/part_1/20.pdf (дата звернення: 21.03.2022).

109. Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 р. N 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 17.04.2022).

110. Управління знаннями. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Управління_знаннями (дата звернення: 12.01.2022).

111. Урядовий портал Реформа освіти та науки. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 28.02.2022).

112. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. URL: https://studme.org/118223/pedagogika/problema_narodnosti_vospitanii (дата звернення: 23.04.2022).

113. Фопель, Клаус Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Фопель,_Клаус (дата звернення: 19.02.2022).

114. Фопель К. Эффективный воркшоп. URL: https://magpas.do.am/news/fopel_ehffektivnyj_vorkshop/2019-10-22-42 (дата звернення: 19.01.2022).

115. Халаш Габор Индивидуальные компетентности и запросы общества. Ключевые компетентности для Европы: материалы симпозиума. Страсбург.1996. С. 280.

116. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини : Рекомендація CM/Res(2010)7, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., та пояснювальний меморандум. Публікація Ради Європи. 32 с. С. 24. URL: <https://rm.coe.int/16806b93be> (дата звернення: 18.03.2022).

117. Хуторський О. В. Ключові освітні компетентності. Osvita.ua Урок. URL: <http://osvita.ua/school/method/2340/> (дата звернення: 15.02.20).
118. Хуторський О. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования : Народное образование. 2003. № 2. С. 60.
119. Цигульова О. В. Компетентність в педагогічних дослідженнях. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_83/part_2/issue_83_2.pdf (дата звернення: 15.02.21).
120. Чижевський Б. Г. Що нав'язують українським дітям у „Новій українській школі”? (Проблеми реалізації нової редакції Закону України “Про освіту”) : URL: https://lib.iitta.gov.ua/717929/1/Борис_Чижевський.pdf (дата звернення: 19.05.2021).
121. Шадриков В. Д. Базові компоненти педагогічної діяльності : Gigabaza. URL: <https://gigabaza.ru/doc/67341.html> (дата звернення: 14.03.2022).
122. Швабл Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. К., Вища школа. 2010. №1. С. 31 – 36.
123. Шкарлет С. М. Виступ. МОН України URL: <https://www.facebook.com/UAMON/posts/4247204438639435> (дата звернення: 15.02.2021).
124. Ягупов Василь Педагог та учень як суб'єкти процесу навчання у філософській і педагогічній теорії Івана Зязюна. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309426.pdf> (дата звернення: 18.02.2021).
125. Collections Education Exchange Teaching Resources Professional Learning Community. URL: <https://edex.adobe.com/search?q=Education%20exchange&type=staticpages&page=2> (дата звернення: 17.08.2021).
126. Lifelong Learning Programme, – англ.) [Lifelong Learning Platform Study. URL: <https://lllplatform.eu> (дата звернення: 19.09.2021).

127. Learning market Imark Description. URL:
<https://www.imarcgroup.com/e-learning-market> (дата звернення: 23.02.2022).
128. Learning market Investor Tducation. URL:
<https://www.learningmarkets.com> (дата звернення: 25.03.2022).
129. Turns out, the global business world agrees that creativity is a critical skill forthe future workforce. URL:
https://cdn2.hubspot.net/hubfs/7381490/Adobe_April20/HED/Assets/Adobe_Get_Hired_Research_for_HED_Nov2019.pdf? (дата звернення: 10.03.2022).

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета №1 для визначення основних показників мотиваційного критерію щодо управління вихователем освітнім процесом в ЗДО

Шановний колего, просимо Вас взяти участь в анкетуванні, результати якого будуть використані для покращення управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти

1. Назвіть мотиви, які спонукають Вас створювати якісне середовище в групі, на якій працюєте.

2. Назвіть мотиви, які спонукають Вас якісно управляти освітнім процесом в групі, на якій працюєте.

3. Чи цікавить Вас досвід колег щодо управління освітнім процесом в ЗДО?

4. Чи маєте Ви особистий інтерес до створення кращого освітнього середовища закладу дошкільної освіти, у якому працюєте, і – чому?

5. Назвіть ціннісні орієнтації, якими Ви послуговуєтеся в управлінні освітнім процесом в ЗДО.

6. Назвіть проблеми, з якими Ви стикаєтеся в управлінні освітнім процесом в групі, на якій працюєте.

7. Чи задоволені Ви рівнем Вашої компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО?

8. Чи відчуваєте Ви потребу у вдосконаленні вмінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО?

9. Чи хотіли би Ви зараз поїхати на курси підвищення кваліфікації вихователів ЗДО, головною б темою занять котрих було би якісне управління освітнім процесом в ЗДО?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Авторська анкета № 2 для визначення когнітивного критерію компетентності щодо управління вихователем освітнім процесом в ЗДО

Шановний колего, просимо Вас взяти участь в анкетуванні, результати якого будуть використані для покращення управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти

1. Що являє собою управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти?
2. На Вашу думку: якої якості освітнє середовище у Вашому ЗДО: високої, середньої, низької (необхідне підкреслити) та як ви це визначаєте?
3. Якої якості управління освітнім процесом в ЗДО?
4. Що знаєте про планування відносно управління освітнім процесом в ЗДО? У конкретній віковій групі закладу?
5. Обов'язкове планування роботи щодо управління освітнім процесом у ЗДО – необхідність чи забаганка начальства?
6. Що виокремлюєте головним у Вашому поточному плані стосовно управління освітнім процесом у групі, де працюєте вихователем?
7. Що, на Вашу думку, найголовніше в організації управління освітнім процесом у Вашій групі?
8. Чи маєте методику контролю за якістю освітнього процесу у своїй групі? Якщо ні – хочете мати?
9. Назвіть критерії якості освітнього процесу в групі на якій працюєте.
10. Чи відчуваєте Ви себе керівником управління якісно здійснюваного освітнього процесу?
11. Чи достатньо Ви маєте знань про управління освітнім процесом у конкретних вікових групах ЗДО?
12. Кого або що бачите своїм першим помічником в управлінні освітнім процесом у групі (Завідувачка а чи методистка ЗДО, методистка міськвно, курси підвищення кваліфікації, професійні мережі інтернету тощо)?
13. Чи є у Вас конкретні знання про планування управління вихователем освітнього процесу в ЗДО, його організацію, методики здійснення контролю за якістю?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Аркуш самоцінювання сформованості компонентів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО

Шановний колего! Просимо оцінити сформованість компонентів Вашої компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО в балах. Дякуємо за співпрацю!

№ з/п	Назва складника компетентності	Види відповідей відмічати знаком +				
		5б	4б	3б	2б	0б
1	2	3	4	5	6	7
1.	<p>Мотиваційний:</p> <p>1. Мотивація до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому.</p> <p>2. Ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО.</p> <p>3. Прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО.</p>					
2.	<p>Когнітивний:</p> <p>1. Знання про освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес.</p> <p>2. Знання про управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю.</p> <p>3. Знання про критерії якості освітнього процесу в ЗДО.</p>					
3	<p>Діяльсно-операційний:</p> <p>1. Уміння створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес.</p> <p>2. Уміння здійснювати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю.</p> <p>3. Уміння послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики.</p> <p>4. Самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО</p>					

Додаток Д

Аркуш оцінювання сформованості компонентів компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО

Шановний вихователе-методисте! Просимо оцінити сформованість компонентів компетентності вихователів ЗДО «Теремок» щодо управління освітнім процесом у вікових групах в балах. Дякуємо за співпрацю!

№ з/п	Назва складника компетентності	Види відповідей відмічати знаком +				
		5б	4б	3б	2б	0б
1	2	3	4	5	6	7
1.	<p>Мотиваційний:</p> <p>1. Мотивація до отримання знань про освітнє середовище ЗДО і якісно організований освітній процес у ньому.</p> <p>2. Ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО.</p> <p>3. Прагнення до постійного вдосконалення умінь щодо управління освітнім процесом в ЗДО.</p>					
2.	<p>Когнітивний:</p> <p>1. Знання про освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес.</p> <p>2. Знання про управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, а саме його планування, організацію, методики здійснення контролю за його якістю.</p> <p>3. Знання про критерії якості освітнього процесу в ЗДО.</p>					
3	<p>Діяльно-операційний:</p> <p>1. Уміння створювати освітнє середовище ЗДО, в якому здійснюється освітній процес.</p> <p>2. Уміння здійснювати управління освітнім процесом в конкретній віковій групі ЗДО, зокрема планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю.</p> <p>3. Уміння послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики.</p> <p>4. Самооцінювання рівня розвитку компетентності щодо управління освітнім процесом в ЗДО</p>					

Додаток Ж

Лекція 1. Тема Особливості освітнього закладу як соціально-педагогічної системи та управління нею

План

1. Сутність управління в освіті.
2. Особливості освітнього (навчального) закладу.
3. Характеристика освітнього закладу (ЗДО) як соціально-педагогічної системи.
4. Сутність, закономірності, принципи, функції, методи управління в закладі дошкільної освіти.

Основна література:

1. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник. К. : Либідь, 2004. 424 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Х.: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
3. Черниш А. П. Менеджмент освіти: Навчальний посібник. К.: Видавництво «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. 49 с.
4. Загородня Л. П. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. ДПУ. Серія. Педагогічні науки. Глухів, 2020. Вип.1(42). С. 10–19.
4. Коломінський Н. М. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). К.:МАУП, 2000.
5. Крижко В. В., Повлютенков Є. М. Менеджмент в освіті. ДО: ІЗМН «Твій Сервіс», 1998.

1. Сутність управління в освіті.

Навколишній світ утворюють три компоненти: нежива та жива природа, людське суспільство. У кожній із них функціонують системи – певні єдності елементів.

Функціонування системи неможливе без управління – свідомої або заданої поведінки в навколишньому середовищі.

Відповідно розрізняють *три сфери управління*:

- в неживій природі (технічна система);
- в організмах (біологічна система);
- в суспільстві (соціальна система).

У сфері управління людьми існує *три типи управління*:

- політичне;
- економічне;
- соціальне.

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно, перш за все, знати його методологічні та теоретичні основи.

З'ясуємо сутність та специфіку деяких управлінських понять, як то: *управління; соціальне управління; управління в освіті; менеджмент; менеджмент в освіті; педагогічний менеджмент; керівництво.*

Дані терміни вживаються як для назви відповідних галузей практики, так і для вивчаючих цю практику дисциплін.

Таким чином, на рівні управління закладом освіти можна говорити як про внутрішнє управління ЗДО, так і про внутрішній менеджмент ЗДО. За умов певних відтінків, що відрізняють значення термінів «менеджмент» і «управління», їх все ж можна розглядати як синонімічні у загальному контексті соціального управління.

Поняття «управління» має більш загальне значення. Поняття «менеджмент», як правило, вживається, коли:

- підкреслюється ефективність управління;
- мова йдеться про професійну діяльність керівника з відповідною освітою (менеджер);
- йдеться про науку управління.

Поняття «управління»

Пітер Друкер: «Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу».

В. Г. Афанасьєв: «Управління – це передовсім усвідомлена діяльність переслідуючої свої цілі людини. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням рішення, з організацією, спрямованою на втілення рішення в життя, з регулюванням системи у відповідності з заданою метою, з підведенням підсумків діяльності, з систематичним отриманням, переробкою та використанням інформації».

Б. А. Гаєвський: «Процес управління є впорядкуванням системи».

Філософський словник: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети».

Г. В. Єльнікова: «Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління».

Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін: «Управління – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку в зв'язку із зміною обставин».

І. Ф. Ісаєв: «Під управлінням взагалі розуміється діяльність спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління у відповідності до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі дострокової інформації».

В. С. Лазарєв: «Управління – це неперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, в результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі сумісної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розділяються роботи між її учасниками та інтегруються їх зусилля».

М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт: «Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, який необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації».

В. П. Жигалов, Л. М. Шимановська: «Управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні слова він означає вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переводу з одного стану в інший згідно з поставленими цілями».

Поняття соціального управління

Філософський словник: «Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства і витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності».

А. Л. Свенцицький: «Соціальне управління – цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригуючим врахуванням змін, що відбуваються в останньому».

Поняття менеджменту

Тлумачний словник: «Менеджмент – сукупність стратегій, філософій, принципів, методів, засобів та форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутків».

Ю. К. Конаржевський: «Менеджмент – це нова філософія управління, яка виокремлює роль управління і менеджера в суспільному житті, а також соціальну значущість професії управляючого. Це вимога зробити процес управління цілком обґрунтованим, доцільним і складати плани досягнення цілей таким чином, щоб підлеглі працювали з усвідомленням власної гідності і отримувати від роботи задоволення».

Фундаментальний Оксфордський словник:

1. «Менеджмент – це спосіб та манера спілкування з людьми (працівниками)».

2. «Менеджмент – це влада та мистецтво керівника».

3. «Менеджмент – це вміння та адміністративні навички організувати ефективну роботу апарату управління (служб працівників)».

4. «Менеджмент – це органи управління, адміністративні одиниці, служби і підрозділи».

5. «З функціональних позицій менеджмент – процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формування і досягнення мети організації».

Ф. І. Хміль: «Менеджмент – це система організації колективної праці, ефективного використання ресурсів, концентрації зусиль на безперервному підвищенні якості роботи персоналу підприємства (організації)».

В. Т. Жигалов, Л. М. Шимановська: «Менеджмент є складовою частиною управлінської діяльності, яка реалізує теорію та практику ефективного управління колективами підприємств. Менеджмент охоплює

методи і техніку управління підприємствами, спрямовані на досягнення поставленої мети за умов оптимального використання трудових, матеріальних і фінансових ресурсів».

Г. М. Загорченна так визначає педагогічний менеджмент у дошкільній освіті. **Педагогічний менеджмент у дошкільній освіті** – це специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів.

Поняття педагогічного управління та педагогічного менеджменту

М. М. Поташиник, А. М. Моїсєєв: «Управління в освіті ми розглядаємо як галузь соціального управління і відповідно – складову частину соціального управління як науки, її галузь».

Г. В. Єльнікова: «Сутнісно управління освітою можна визначити як цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління, життєдіяльність якого необхідно забезпечує збереження і подальший розвиток соціального організму та культури суспільства».

Ю. В. Васильєв: «Педагогічне управління як педагогічна діяльність – це управління вихованням і навчанням підростаючих поколінь».

М. М. Поташиник: «Управління – це цілеспрямована діяльність всіх суб'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування і обов'язковий розвиток школи».

Суть внутрішнього управління ЗДО можна визначити як діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, які потрібні для нормального функціонування і розвитку освітнього процесу та реалізації мети закладу дошкільної освіти».

Соціальне управління регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя суспільства. Управління освітою, зокрема, відповідає за духовну сферу.

Управління освітою належить до соціального управління. Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку.

Висновок.

Поняття «управління», «керівництво» та «менеджмент» утворюють синонімічний ряд.

- Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети.

- Управляти можна системами, процесами; керувати – людьми, колективами. Тобто управління і керівництво відрізняються об'єктами та суб'єктами. Управляти можна – чимось, керувати – ким-то.

- Управління навчально-виховним закладом – це доцільна, активна взаємодія керівника з іншими учасниками педагогічного процесу, технічним (обслуговуючим) персоналом та громадськістю, спрямована на координацію і узгодження зусиль, впорядкування педагогічної системи та переведення її на більш високий якісний рівень.

- Менеджмент – теорія та практика ефективного управління.

- Менеджмент освітньої організації – це організування спільної діяльності педагогічного колективу з іншими учасниками педагогічного процесу, технічним (обслуговуючим) персоналом та громадськістю, яка передбачає застосування наукового підходу до управління, оптимальне використання ресурсів та потенціалу організації, гуманних та раціональних засобів керівництва та методів досягнення ефективності діяльності, якості освітніх послуг й розвитку освітньої організації.

- Внутрішній менеджмент ЗДО – теорія та практика ефективного управління закладом освіти.

- Педагогічний менеджмент – теорія та практика ефективного управління освітнім процесом.

- Менеджер – керівник, який володіє професійними знаннями та уміннями для реалізації ефективного управління.

- Менеджер дошкільної освіти – це спеціаліст-професіонал, сучасний керівник, який керує персоналом дошкільного виховного закладу, забезпечує успіх у досягненні мети, престиж і ефективність соціально-педагогічних результатів, тобто суб'єкт, якому належить активно-організуюча роль, що підкріплена певною владою та розповсюджена на об'єкт управління.

Серед **основних напрямів модернізації управління** варто виділити такі:

- оптимізація організаційно-управлінських структур;
- удосконалення технологій прийняття управлінських рішень;
- оновлення функцій управління;
- запровадження нової етики управління;
- підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів.

Розроблення *Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* (2013 р.) зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.

У наш час держава поставила амбітні цілі реорганізувати систему управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої і виховної діяльності. Проголошено перехід

від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту.

Фактори, що зумовлюють розвиток управління в освіті. З огляду на вище викладене, основними факторами, що обумовлюють та забезпечують розвиток управління в освіті є:

1. Екзогенні фактори (зовнішнього середовища):

- зміни соціально-економічного стану в країні;
- соціально-політичні фактори;
- ринкові фактори;
- характер та особливості управління державою та суспільством на різних історичних станах розвитку країни;
- зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до освіти;
- науково-технічний прогрес;
- розвиток менеджменту, психології, педагогіки науки та інших суміжних наук;
- розвиток теорії та практики управління освітніми організаціями;
- світовий контекст розвитку освіти, розширення міжнародної активності, зв'язків;
- тенденція входження керівників освітніх закладів до загального менеджерського складу;
- зміна освітньої парадигми.

2. Ендогенні (внутрішні) фактори:

- розвиток навчального закладу як соціально-педагогічної системи;
- тенденції щодо моделювання навчально-виховних закладів, розширення мережі закладів різних типів та форм власності;
- «тиск знизу», що позначається у незадоволеності учасників навчально-виховного процесу існуючою системою управління закладом освіти;
- зростаючі вимоги до особистості керівника освітнього закладу, рівня його функціональної та інноваційної компетентності;
- оновлення змісту та технологій освіти;
- інноваційна та експериментальна діяльність у навчальному закладі;
- зміни у фінансуванні та засобах регулювання діяльності закладів освіти тощо.

2. Особливості освітнього (навчального) закладу

1. В чому полягає особливість мети навчального закладу, порівняно з іншими організаціями?

Мета освітньої організації полягає у формуванні освіченої, творчої, фізично та здорової особистості. Тобто кінцевим «продуктом» є особистість. Ця мета докорінно відрізняється від цілей виробничих чи комерційних організацій, які спрямовують свою діяльність на виготовлення або поширення неживого продукту. Відтак відповідальність у досягненні мети та

завдань освітніх організацій значно вища за складністю та моральною відповідальністю.

2. В чому полягають особливості об'єкту управління навчальним закладом?

У якості об'єктів управління виступають педагоги, інший персонал, діти, їх батьки. Ці об'єкти є складними та багатоаспектними, так як відрізняються за такими параметрами, як:

- Вік: від 2 до 60-70 років. Це вимагає знати та враховувати в роботі вікові особливості людей різних вікових груп.

- Соціальний статус. Керівникові необхідно знаходити спільну мову в роботі і з представниками так званої еліти і з безробітними, з бізнесменами та сантехніками, з матерями-одиначками та багатодітними сім'ями тощо. Це потребує глибоких психологічних знань, витримки, тактовності.

- Гендерний аспект. Особливості роботи в здебільше жіночих педагогічних колективах досить складні для керівника-чоловіка та керівника-жінки. Необхідно враховувати особливості жіночої психіки, поведінки. Складним є виконання багатьох традиційно чоловічих видів робіт за допомогою невеликої кількості чоловіків-педагогів.

- Дитячий колектив. Не сформованість дитячої психіки, підвищена чутливість, емоційність, відсутність стійких етично-духовних основ розвитку, підвищена довіра до дорослих.

3. У чому полягають особливості результатів діяльності освітніх організацій?

- Вони пов'язані із розвитком особистості.

- Відстрочені у часі (не можна побачити їх дію у повній мірі зразу).

- Не мають чіткого зворотного зв'язку.

- Не мають чітких параметрів виміру.

- Мають високий процент суб'єктивізму під час оцінювання.

4. До специфічних особливостей управлінської діяльності в освітньому закладі можна віднести такі, як:

- Підвищена відповідальність за свої дії, за діяльність вчителів, за стан навчально-виховного процесу в цілому, за техніку безпеки, за прийняття рішень тощо.

- Велика кількість напрямів та видів діяльності та неможливість оволодіти всіма досконало (педагогіка, психологія, управління, економіка тощо).

- Домінування комунікативної функції з огляду на те, що управління закладом освіти здійснюється через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

- Різний рівень зацікавленості керівника, педагогів, вихованців, батьків у результатах діяльності; різні мотиви діяльності; різні ступені зрілості учасників освітнього процесу.

- Творчий характер управлінської діяльності, зумовлений ситуаціями, які вносять елементи новизни у звичну діяльність керівника.

- Висока нервово-психічна напруга, постійний стан неспокою, що є наслідком персональної відповідальності за все, що відбувається в ЗДО.

3. Характеристика освітнього закладу як соціально-педагогічної системи

Навчальний (освітній) заклад являє собою складну соціально-педагогічну систему, яка складається із різних підсистем та компонентів. Управління цією системою вимагає від керівника відповідних знань та умінь, які б зумовлювали ефективність функціонування самої системи та процесу управління нею.

Соціальні системи – це ті системи, які об'єднують людей на підставі спільних цілей діяльності та інтересів.

Ознаки соціальних систем:

- Конкретна загальна мета всієї сукупності елементів системи.
- Підпорядкування завдань кожного елемента загальній меті системи.
- Усвідомлення і узгодження кожним елементом системи своїх задач для досягнення спільної загальної мети.

- Виконання кожним елементом функцій, які витікають із загальної мети системи.

- Взаємодія між елементами системи в процесі узгодження та досягнення спільної мети.

- Наявність органу управління системою.

- Обов'язковість зв'язків системи між оточуючими системами та системами вищого порядку.

Усі системи мають організаційну структуру та характерні для них властивості.

До **структури** соціальної системи належать:

- Об'єкти (суб'єкти) – частини або елементи.
- Атрибути (властивості складових елементів).
- Взаємодії, що з'єднують систему у єдине ціле.
- Наявність ієрархії рівнів.

Властивості соціальних систем:

- Цілісність – внутрішня єдність компонентів, які її складають.
- Сумісність з іншими системами.
- Стабільність – стійкість зворотних зв'язків.
- Адаптивність – реакція на зовнішнє середовище.
- Здатність до самовдосконалення.

Закони розвитку соціальних систем.

1. **Закон досягнення мети.** Забезпечує перехід системи до іншого стану або її перетворення у іншу систему.

2. **Закон відхилення революції.** Забезпечує стабільність існування системи, збереження системи від руйнації.

3. **Закон еволюційного поштовху.** Являє собою зусилля ефективного та прискореного розвитку системи.

4. *Закон домінування асиметрії.* Забезпечує стабільність та виживання в несприятливих умовах переходу до іншої спрямованості.

5. *Закон критичної маси органу управління.* Критична маса органу управління повинна бути не менш як на два порядки менше маси керованої системи.

Навчальний (освітній) заклад – це соціальна педагогічна система.

Педагогічна система визначається як певна сукупність взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, які підпорядковані цілям освіти, виховання та навчання підростаючого покоління.

Місце педагогічної системи в класифікації систем на різній основі представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Класифікація систем за різними ознаками

№ з/п	Основа класифікації	Класифікація систем (педагогічна)
1.	За походженням і субстанціональною основою	<input type="checkbox"/> Матеріальні (реальні): живої, неживої, соціальної природи. <input type="checkbox"/> Ідеальні (концептуальні): теорії, моделі тощо
2.	За природою	<input type="checkbox"/> Штучні (створені людьми) <input type="checkbox"/> Природні (виникли без втручання людини) <input type="checkbox"/> Змішані (об'єднують елементи природної, штучної і суспільної природи)
3.	За рівнем складності	<input type="checkbox"/> Прості <input type="checkbox"/> Складні <input type="checkbox"/> Надскладні (ультраскладні)
4.	За ступенем змінюваності основних характеристик	<input type="checkbox"/> Статичні <input type="checkbox"/> Динамічні
5.	За характером зв'язку із зовнішнім середовищем	<input type="checkbox"/> Закриті <input type="checkbox"/> Відкриті
6.	За ступенем детермінації	<input type="checkbox"/> Імовірні <input type="checkbox"/> Детерміновані
7.	За наявністю цілей	<input type="checkbox"/> Цілеспрямовані <input type="checkbox"/> Нецілеспрямовані
8.	За ознакою керованості	<input type="checkbox"/> Некеровані <input type="checkbox"/> Керовані <input type="checkbox"/> Самокеровані

Показниками належності освітнього закладу до соціальних систем за Ю. А. Конаржевським є:

1. Сукупність елементів (склад). Елемент – це мінімальна структурно-утворююча одиниця системи, яка має межу подільності та наділена функціональною та структурною своєрідністю.

2. Характер зв'язку та взаємодії елементів (структура): динамічний.

3. Певний рівень цілісності характеризується наявністю загальної структури, що об'єднує всі елементи системи. Про цілісність свідчить наявність інтегративних якостей, які є результатом взаємодії елементів і відсутні у окремо взятого елемента.

4. Ієрархічність як засіб організації вертикальної супідрядності елементів системи, що характеризуються правом втручання підсистем і рівнів вищого рівня в процеси підсистем та рівнів нижчого рівня.

5. Взаємодія системи із зовнішнім середовищем. Розвиток системи «навчальний заклад» обмежений цілями і завданнями, визначеними зовнішнім середовищем. Проте, керована зовні, вона відбиває зовнішній вплив шляхом самоуправління, здатна переборювати впливи. У взаємодії із зовнішнім середовищем проявляє адаптивність.

6. Цілеспрямованість, що передбачає наступні процеси:

- цілепокладання (формування мети та її розгортання);
- цілездійснення (діяльність щодо досягнення запрограмованих цілей);
- цілеспрямовання (регулювання діяльності відповідно до мети).

Отже, *навчальний заклад як система* – це:

- цілеспрямована, самокерована цілісність закономірно пов'язаних між собою компонентів, які сприяють одержанню інтегрального результату при виконанні своїх функцій, пов'язана із зовнішнім середовищем і спрямована на формування особистості, здатної жити і працювати в конкретному суспільстві;

- соціально зумовлена цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної до саморозвитку (самовдосконалення) і розвитку оточуючої дійсності.

Системоутворювальними факторами системи є: цілі та результати.

Загальна мета педагогічної системи деталізується у окремих цілях її підсистем. Результати визначаються сукупністю найбільш реальних та стійких критеріїв, що визначають рівень досягнення цілей.

Компоненти педагогічної системи повинні бути необхідні та достатні для її оптимального функціонування (табл. 2).

Функціональні компоненти педагогічної системи такі:

1. *Цільовий компонент (проектний)* вбирає усе розмаїття цілей та задач діяльності навчального закладу: від генеральної мети до конкретних задач формування певних якостей особистості.

2. *Змістовий компонент* відображає сутність кожної мети та завдання діяльності системи в цілому або її окремих елементів (сутність освітнього процесу, сутність процесу виховання, сутність методичної роботи тощо).

3. *Діяльнісний (організаційно-управлінський)* компонент передбачає взаємодію на усіх рівнях управління та взаємодію управлінців різних рівнів (директор – методист – вихователь – дитина).

4. *Результативний* компонент відображає результативність, ефективність діяльності з досягнення цілей та вирішення висунутих задач.

Таблиця 2

ЗДО як система. Структурні компоненти педагогічної системи

Аспекти	Структурні компоненти
Управління	Аналіз – планування – організація – контроль – регулювання
Діяльність	Мотиви – мета – зміст – форми – методи – результати – рефлексія
Вікові групи	Ранній вік (2-й рік життя), переддошкільний вік (3-й рік життя), молодший дошкільний вік (4-й рік життя), середній дошкільний вік (5-й рік життя), старший дошкільний вік (6-й рік життя).
Зміст педагогічної роботи	Виховання – навчання – розвиток
Вік	Ранній вік, переддошкільний вік, молодший дошкільний вік, середній дошкільний вік, старший дошкільний вік, дорослі
Склад колективу	Педагогічний колектив – дитячий колектив – батьківський колектив – колектив вікової групи тощо
Учасники освітнього процесу	Діти – педагоги (вихователі, музичний працівник, практичний психолог, методист, керівник гуртка з вивчення іноземної мови тощо) – батьки – адміністрація

Як і інші соціальні системи, педагогічні системи є *відкритими*, оскільки між ними і зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми та інформацією.

Виділяють п'ять великих зовнішніх підсистем:

- соціально-політичну;
- виробничо-економічну;
- соціально-побутову;
- культурну;
- природничо-екологічну.

Відтак завдання ЗДО – використовувати можливості цих систем для виховання, навчання та розвитку дітей.

В сучасних умовах на ЗДО впливають такі процеси, як: демократизація, гласність, розширення активності та самостійності громадян, а з іншого боку – розгублення ідеалів, наркоманія, проституція, пияцтво. Все це потребує мобілізації можливостей ЗДО для адаптації або нейтралізації негативних явищ.

До умов функціонування педагогічних систем відносять:

1. *Загальні*: соціальні, політичні, економічні, культурні, національні, географічні тощо.

2. *Специфічні*: соціально-демографічний склад вихованців, місце знаходження закладу дошкільної освіти, матеріально-технічні можливості, виховні можливості навколишнього середовища, кадровий потенціал,

мікроклімат в колективі, батьківське замовлення на освіту, рівень здоров'я дітей тощо.

4. Мета, задачі та закономірності управління, його принципи, функції і методи.

Мета, задачі та закономірності управління закладом освіти

У широкому плані мета управління закладом освіти полягає у створенні необхідних умов для реалізації мети освітнього закладу. *Конкретна мета:*

- мінімум – забезпечити оптимальне функціонування освітнього закладу;

- максимум – забезпечити його розвиток.

Задача управління – це форма відображення управлінської проблеми, яка зафіксована в: а) самій проблемі; б) меті її розв'язання; в) умовах та засобах вирішення.

Задачі управління – це:

1. Удосконалення структури та іміджу закладу освіти:

- розвиток мережі вікових груп, встановлення оптимального співвідношення між звичайними групами і групами для дітей з особливими освітніми потребами;

- удосконалення «суб'єкт-суб'єктних» стосунків на всіх рівнях управління;

- розвиток системи освітніх послуг, маркетингу;

- формування конкурентноспроможності, позитивного іміджу та привабливості закладу.

2. Підвищення якості змісту освіти:

- забезпечення оптимального співвідношення змісту освіти і запитів батьків вихованців;

- створення умов для забезпечення пріоритету ігрової діяльності вихованців;

- забезпечення реалізації холистичного, компетентнісного, інтегрованого, аксіологічного підходів у вихованні. Розвитку і навчанні дітей;

- розвиток професіоналізму вихователів, методистів через засвоєння нового;

- забезпечення формування життєвої компетентності вихованців;

- удосконалення науково-методичного супроводу освітнього процесу ЗДО.

ЗДО.

3. Удосконалення організації освітнього процесу:

- забезпечення умов функціонування якісного освітнього середовища ЗДО;

- реалізація принципу дитиноцентризму;

- створення умов для розвитку самостійності дітей;

- створення системи стимулювання інноваційної діяльності педагогів.

5. Удосконалення управлінської діяльності:

- нова філософія управлінського мислення;

- концептуальність в управлінні;
- оновлення методів, технологій діяльності;
- утвердження лідерської позиції керівника.

Закономірності управління

Закономірності установлюють загальні явища, суттєві та необхідні зв'язки між ними. Перелічені нижче закономірності, на наш погляд, більш системно розкривають сутнісні характеристики управління, їх взаємозв'язок для підвищення якості та досягнення оптимального результату управлінського процесу. Вони представлені за класифікацією Г.В. Єльнікової.

1. Закономірності, які розкривають основу управлінської діяльності.

- Управління ЗДО детермінується закономірностями соціального управління.

- Загальні закономірності управління ЗДО існують об'єктивно, незалежно від рівня управління і розкривають усталені зв'язки між дією зовнішніх та внутрішніх подразників та реакцією управлінської підструктури.

- На кожному рівні управління існують часткові закономірності, які відбивають специфіку цього рівня через розкриття усталених характерних зв'язків між особливостями компонентів внутрішньої структури керованої підсистеми і оточуючого середовища.

- Загальні функції управління детерміновані загальними закономірностями процесу управління.

- Ефективність управління забезпечується субординаційною і координаційною узгодженістю цілей всіх суб'єктів управління з урахуванням реальної ситуації.

- Ефективність управлінської діяльності залежить від ступеня взаємовідповідності структур керуючої та керованої підсистем.

- Результативність управління залежить від способу взаємодії суб'єктів управління, рівня свободи та періодичності встановлення зворотних зв'язків для спрямування діяльності на досягнення мети.

2. Закономірності, які розкривають характеристику функціонування і розвитку управлінської підструктури.

- Розвиток системи управління ЗСО характеризується якісними і кількісними змінами у змісті, структурі, технології управління і в залежності від характеру заданих параметрів і критеріїв результату обумовлюється перетвореннями в освіті і суспільстві або сам зумовлює ці перетворення.

- Порядок зв'язку між суб'єктами управління обумовлений характером завдання, формами і методами управління, класифікацією і можливостями виконавців.

- Збільшення свободи посилює процеси самоорганізації (через самоуправління), чим підвищує мотивацію виконавців.

- Якість управління залежить від ступеня розробленості критеріальної моделі результату.

3. Окрім того, слід загальний перелік закономірностей доповнити такими:

Закономірність залежності компетентності керівництва і результатів управління.

- Закономірність оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-регулятивного керівництва.

- Закономірність залежності ефективності керівництва від розвитку творчого потенціалу складу педагогів та учнів.

4. Ю. А. Конаржевський додає таку закономірність:

- Чим вищий рівень безперервності управлінського впливу, тим вагоміша ефективність результатів.

5. Б. І. Коротяєв доповнює:

- Чим повніше забезпечує керівник освітнього закладу взаємодію ЗДО, сім'ї, громадськості, тим ефективніше керівництво.

- Чим вище рівень доцільності управлінської діяльності, тим вищі результати діяльності закладу освіти.

- Чим вище рівень неперервності управлінського впливу, тим вище ефективність результатів управління.

- Чим стабільніше управлінський ритм, тим вище організованість управлінської системи та ефективніші результати.

- Чим повніше забезпечує керівник школи взаємодію змістовної, процесуальної та організаційної діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво та вище результати діяльності колективу.

- Чим краще вміє керівник виконувати всі види управлінської діяльності, тим ефективніше управління та результати діяльності.

- Чим більш повно в діяльності керівника взаємодіють єдиночалля та колегіальність, тим більш повно співпадають результати керівництва з очікуваними.

- Чим ефективніша система прямих та зворотних зв'язків в управлінні, тим вищі результати управління школою .

Пізнання закономірностей дозволяє здійснювати глибокий аналіз системи управління та об'єктивно оцінювати її стан. Закономірності надають можливість удосконалювати управління. Вони враховують фактор часу, розвиток зовнішнього середовища, стан керованого об'єкта, його вплив на систему управління, дозволяють виокремлювати об'єктивні та суб'єктивні фактори і встановлювати їх раціональне співвідношення, здійснити системний науковий підхід до управління.

Принципи і методи управління закладом освіти

Будь-яка система, будується на певних фундаментальних засадах, які відображають її головні риси. Це стосується і системи управління навчальними установами, яка також базується на поєднанні загальних принципів соціального управління та специфіки функціонування конкретного закладу.

Принципи управління – це максимально широкі за обсягом твердження, у яких фіксується предмет науки керівника.

Основними принципами менеджменту за О.І. Мармазою є:

- Глибоке переконання у сучасних етичних цінностях.
- Сильна внутрішня корпоративна культура.
- Цілісний погляд на людину.
- Особисті стимули в роботі.
- Заохочення різних поглядів та консенсус.
- Єдиний статус усіх працівників.
- Постійна підготовка та перепідготовка персоналу.
- Політика повної зайнятості.
- Орієнтація на якість.
- Колегіальне прийняття рішень.
- Максимальне делегування повноважень.
- Заохочення горизонтальних зв'язків.

Система принципів освітнього менеджменту за В. І. Масловим:

1. *Принцип соціальної детермінації*. Вимагає передусім розуміння керівником головних соціальних завдань, суспільної ідеології освіти на конкретному етапі історичного розвитку держави.

2. *Принцип гуманізації в діяльності менеджера*. Діяльність керівника повинна базуватись на повазі до кожної особистості, з якою він вступає в ділове спілкування: вчителя, учня, випадкового відвідувача закладу.

3. *Принцип науковості та компетентності* в управлінні установами освіти. Передбачає оволодіння керівником теоретичними питаннями і технологією педагогічного процесу, менеджменту, фахових методик, вікової психології, сучасної політології тощо.

4. *Принцип інформаційної достатності* в менеджменті є вирішальним на всіх етапах управлінського циклу.

5. *Принцип аналітичного прогнозування в управлінні*. Відображає моделюючі процеси різного рівня, що можуть відбутися у керованій соціальній системі.

6. *Принцип оперативного регулювання*. Тісно пов'язаний із процесуальною діяльністю менеджера освіти, оскільки завдяки йому виконуються усі управлінські рішення, відбувається реагування на інформацію.

7. *Принцип зворотного зв'язку*. Працює на інформаційне забезпечення управління, спрямований на реалізацію організаційно-регулятивної та контрольної-коригуючої функцій.

8. *Принцип наступності і перспективності* тісно пов'язаний з універсальними гегелівськими законами, що виявляються у всіх сферах життя. Нездатність менеджера аналізувати спадщину минулого, досвід сьогодення, критично оцінити свої можливості не дасть змоги розробити стратегічні перспективи розвитку керованої установи освіти, не зробить її конкурентоспроможною в умовах ринкових відносин.

9. *Принцип демократії та централізму* (тривалий час трактувався виключно з політизованих позицій, був спрощений і перекожаний) є одним з фундаментальних чинників, що забезпечує ефективну управлінську

діяльність менеджера. Ефективне управління ґрунтується на чіткому розподілі влади між особистістю і відповідними структурами з конкретно визначеним механізмом, що регулює відносини між ними.

10. Принцип стимулювання і згуртування кадрів у діяльності менеджера відображає хрестоматійне положення про вирішальну роль виконавців у будь-якій справі. Стимулювання кадрів передбачає постійну орієнтацію колективу на педагогічні інновації, кращий досвід, бажання і вміння використовувати наукові досягнення в галузі психології, фахових методик, а також надбання культури і духовної спадщини. Основою згуртування педагогічного колективу є визнання кожним загальної мети, позитивної мотивації праці, чітка її організація, створення необхідних умов для роботи, систематична об'єктивна оцінка наслідків діяльності кожного члена колективу, належне моральне і матеріальне стимулювання.

11. Принцип правової пріоритетності і законності передбачає узгодженість діяльності менеджера навчальної установи освіти з законодавством України в питаннях освіти, праці, охорони дитинства, прав людини та ін. Розроблення і прийняття управлінських рішень, їх виконання мусять відповідати існуючим правовим нормам, мати певне юридичне пророблення, а в окремих випадках – і юридичну експертизу.

12. Принцип фінансово-економічної раціональності і ділової активності відображає залежність здійснення всіх стратегічних цілей, якісної реалізації поточних справ від можливостей їх науково-методичного, матеріально-технічного забезпечення, фінансування.

Ідейну основу теорії та практики управління складають принципи, які використовуються як фундаментальні положення та аксіоми. За умов розвитку навчального закладу найбільш доцільною, на нашу думку, є система принципів, запропонована Ю. А. Конаржевським.

1. Принцип поваги та довіри до людини.

Цей принцип висуває певні вимоги до управлінської поведінки керівника:

- повага особистої гідності;
- визнання за людиною її прав;
- повага людини в собі особистості;
- створення атмосфери взаємоповаги та довіри;
- прояв вимогливості до людей;
- створення ситуації успіху;
- розвиток творчості, ініціативи;
- заохочення досягнень кожного;
- гарантія захищеності.

2. Принцип цілісного погляду на людину.

Реалізація цього принципу дозволяє сприймати кожного як особистість з її потребами, мотивами, цілями, переживаннями, проблемами. Він зумовлює такі вимоги до поведінки керівника, як:

- побудова стосунків з педагогами не тільки в межах «керівник – підлеглий», а і в системі «людина – людина».

- Усвідомлення, що життя кожного педагога і студента не обмежується тільки годинами, проведеними в навчальному закладі;
- Прагнути, щоб години роботи та навчання були плідними, цікавими, багатими на враження;
- Бути причетним до життя, цінностей, потреб педагогічного та студентського колективів;
- Проводити зустрічі не тільки в формально-офіційній обстановці, але і неформальне спілкування.

3. Принцип співробітництва.

Він передбачає проведення управління з монологічної на діалогічну основу, що дуже важливо за умов творчості, розвитку, інноваційного пошуку. Цей принцип передбачає:

- опір на основу педагогів та студентства;
- знання та врахування особистих якостей та цінностей людей;
- цінування компетентності, відповідальності, ініціативності;
- доцільність завдань, доручень, рішень;
- створення реальних умов для творчого та професійного зростання.

4. Принцип соціальної справедливості.

Він передбачає таке управління, упродовж якого педагоги знаходяться в рівних умовах та правах, керівник оцінює людину за результати її праці, внесок в життя колективу. Відповідно висувуються вимоги до управлінської поведінки керівника:

- прагнути рівномірно розподіляти навчальне навантаження та громадські доручення;
- створювати рівні «стартові умови»;
- об'єктивно оцінювати всіх і завжди;
- дотримуватись гласності, систематично інформувати колектив про стан справ, досягнення та проблеми в роботі;
- формувати суспільну думку, єдину систему цінностей.

5. Принцип індивідуального підходу.

Передбачає врахування індивідуальних особливостей, рівня професійної підготовки, досвіду, інтересів. Вимогами цього принципу можна вважати наступні:

- індивідуальний підхід можна реалізувати тільки на підставі постійного вивчення кожного члена колективу;
- аналіз змісту, форм, періодичності спілкування з людьми;
- допомога педагогам у створенні власних творчих лабораторій;
- сумісний аналіз діяльності педагога, його успіхів та невдач;
- врахування тимчасових емоційних станів, невдач людей;
- співучасть у плануванні цілей, кар'єри педагогів, підтримка успіхів.

6. Принцип збагачення роботи полягає у пробудженні інтересу педагога до роботи, творчого пошуку. Він реалізується через такі вимоги до управлінської поведінки, як:

- розробляти спільні плани творчо-пошукової роботи;

- організувати зустрічі, «круглі столи», диспути з педагогами-новаторами міста, області, республіки;
- проводити симпозиуми з проблем викладання окремих дисциплін;
- організовувати підвищення кваліфікації педагогів;
- створювати умови для участі педагогів у науково-практичних конференціях з актуальних проблем психолого-педагогічної науки;
- обговорювати новинки науково-методичної літератури, інноваційні технології викладання.

7. *Принцип мотивування та стимулювання* має моральний, психологічний та матеріальний характер. Вимоги до управління, які висувуються цим принципом, стосуються:

- розробки та дієвості системи стимулювання;
- створення атмосфери взаємного задоволення;
- забезпечення належних умов праці;
- створення моніторингу за діяльністю педагогів;
- реалізація демократичних методів керівництва;
- притягнення уваги до ключових напрямків діяльності закладу.

8. *Принцип консенсусу* створює умови для формування різних думок, поглядів, їхнього узгодження. Вимоги цього принципу – це:

- об'єктивна оцінка точок зору всіх членів колективу;
- аргументація власної позиції керівника;
- розробка тактики поведінки із більшістю та із меншістю;
- логічний аналіз, викриття протиріч, формулювання точки зору;
- вміння переконувати, навіювати, впливати;
- психологічна грамотна поведінка;
- вміння поступатись.

9. *Принцип колегіальності* – це один із інструментів демократичного управління. Він вимагає:

- прийняття колективних рішень із стратегічних та найбільш важливих проблем;
- повагу думок більшості та меншості;
- включення педагогів у співуправління;
- розвиток горизонтальних зв'язків та дружніх стосунків в колективі;
- заохочення до співробітництва;
- гармонізації цілей діяльності.

10. *Принцип оновлення* забезпечує розвиток, зміни, засвоєння нових ідей та технологій.

Основні вимоги цього принципу стосуються:

- підвищеної уваги керівника до соціально-психологічного настрою в колективі;
- ретельному вивченні нових ідей та технологій;
- формування готовності колективу до оновлення діяльності;
- долання опору змінам.

Система висунутих принципів може бути серйозним теоретичним та методичним підґрунтям для розуміння сутності та змісту управління розвитком навчального закладу.

Методи управління в освітньому менеджменті.

Виділяють наступні основні методи менеджменту:

- економічні – економічне стимулювання;
- адміністративні – регламентація діяльності виконавців;
- психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого мікроклімату освітнього закладу;
- суспільного впливу – розвиток демократії, імідж закладу.

Функції управління в освітньому менеджменті

Діяльність менеджера освіти має внутрішню структуру, яку і складають функції управління. *Функції управління* – це основні види діяльності керівника, які утворюються шляхом ротації (зведення) різноманітних видів робіт, які виконує керівник, до більш загальних.

Загальні (основні, операційні) функції управління, послідовно змінюючи одна одну, утворюють управлінський цикл. *Управлінський цикл* – це сукупність взаємодіючих, підпорядкованих одній меті функцій управління, комплексна реалізація яких забезпечує успішне вирішення управлінських завдань.

Кожна загальна функція управління має глобальну та конкретну мету. Метою управління навчально-виховним закладом є впорядкування школи як соціально-педагогічної системи та переведення її на більш високий якісний рівень. Глобальна (генеральна) мета кожної із основних функцій буде співпадати з метою управлінської діяльності. Конкретна мета кожної функції буде пов'язана із завданнями, які розв'язує керівник на певному етапі управлінського циклу.

Групу загальних складають такі функції, як:

- аналітико-прогностична,
- планування,
- організаційно-координаційна,
- контрольно-оціночна,
- регулятивно-корекційна.

Аналітико-прогностична функція управління спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу та вироблення на цій основі прогнозу щодо впорядкування навчально-виховної системи або переведення її у більш високий якісний стан.

Планування – це функція управління, сутність якої полягає у визначенні цілей розвитку закладу освіти та шляхів їхнього досягнення. Ця функція відбиває процес декомпозиції мети, коли глобальна мета розкладається на більш конкретні підцілі, визначаються завдання по їх реалізації та плануються заходи, які дають змогу їх виконати.

Сутність *організаційно-координаційної* функції управління полягає в визначенні місця і ролі кожного члена колективу в досягненні поставленої мети та виконанні плану або управлінського рішення.

Контрольно-оціночна діяльність керівника полягає у визначенні якості діяльності окремих шкільних систем та навчального закладу в цілому шляхом порівняння результатів із визначеними стандартами (нормами, правилами, планами, рішеннями).

Сутність *регулятивно-корекційної* функції управління полягає в коригуванні за наслідками контролю з метою впорядкування навчально-виховної системи або переведення її у більш високий якісний стан.

Позитивне в підході до класифікації функцій управління з позиції управлінського циклу, перш за все, є те, що вони подані авторами у певній системі, висвітлена операційна (технологічна) сторона процесу управління. Але така класифікація не дає змоги вийти за межі етапів управлінської діяльності, не розкриває основний зміст роботи керівника, пов'язаний із посадовими обов'язками, напрямками діяльності.

Другий підхід до класифікації функцій управління об'єднує авторів, які визначають функції, виходячи із основних напрямів діяльності директора школи: Є. С. Березняк, Б. С. Кобзар, І. С. Мар'єнко, М. Л. Портнов, П. Т. Фролов. *Цільові функції* відбивають основні напрями діяльності керівника освітнього закладу. Це: управління навчально-виховним процесом, адміністративно-розпорядницька діяльність, керівництво педагогічним колективом, робота з батьками, робота з громадськістю, викладацька діяльність, робота з учнями, фінансово-господарська діяльність, виховна діяльність, інструктивно-методична робота.

1. *Управління навчально-виховним процесом*: діагностика, аналіз, планування, організація, контроль, коригування навчально-виховного процесу.

2. *Інструктивно-методична* діяльність керівника школи забезпечує методичне озброєння педагогів, ознайомлення їх з новими технологіями; передбачає інформування колективу про нові закони, положення, програми; містить просвітницьку діяльність та моніторинг впровадження передового педагогічного досвіду.

3. *Адміністративно-розпорядницька* діяльність передбачає своєчасне прийняття управлінських рішень, організацію їх виконання, забезпечується вмінням взяти на себе відповідальність.

4. *Суспільно-громадська* діяльність передбачає виконання ролі делегата, представника від імені колективу на різних рівнях; участь у конференціях, нарадах, зборах поза закладом освіти; містить роботу з батьками, громадськістю та вищими органами управління.

5. *Фінансово-господарська* діяльність передбачає створення технічних, матеріальних, фінансових умов роботи закладу освіти.

6. *Педагогічна* діяльність передбачає безпосередню участь керівника закладу освіти у навчально-виховному процесі, участь у методичній роботі

закладу, підвищення рівня педагогічної майстерності через курсову підготовку та самоосвітню роботу, демонстрування взірців майстерності.

7. *Виховна діяльність* спрямована на створення в колективі єдиних ціннісних орієнтацій, світоглядного потенціалу, уміння працювати командою; передбачає згуртування, активізацію, удосконалення колективу, розвиток самоуправління, створення сприятливого емоційного клімату.

Третя група функцій – це *соціально-психологічні* (Н. Л. Коломінський, Л. М. Карамушка, Р. Х. Шакуров). Вони спрямовані на створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, на формування необхідних для продуктивної роботи властивостей колективу, на розвиток його формальної та неформальної структури. До соціально-психологічних функцій управління належать такі функції, як: організація колективу, його згуртування, удосконалення, розвиток самоуправління, мотивація.

Організація колективу ЗДО – це діяльність директора ЗДО по узгодженню та координації дій всіх учасників освітнього процесу в закладі, що сприяє високій результативності сумісних зусиль.

Згуртування – це діяльність керівника по виробленню в колективі властивості зберігати свою цілісність на підставі спільної мети та завдань діяльності, прагнень, інтересів, переконань, бажань всіх членів колективу.

Активізація – це діяльність керівника, яка передбачає вплив на мотиваційну сферу вчителів з метою підтримки оптимальної трудової напруги.

Удосконалення – це діяльність керівника по забезпеченню оновлення і розвитку шкільного колективу та його діяльності.

Розвиток самоуправління – це діяльність керівника по розширенню прав та обов'язків колективу ЗДО, створенню умов для співпраці та децентралізації управління в дошкільному закладі.

Мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей та цілей організації.

Розвиток теорії та практики менеджменту свідчить про тенденцію психологізації управлінської діяльності, про увагу до фактору «людина», про розбудову суб'єкт-суб'єктних стосунків, про удосконалення особистого стилю діяльності керівника.

До четвертої групи функцій, на думку О.І. Мармази, слід віднести *модернізовані*. Класичні функції управлінської діяльності керівника закладу в умовах розвитку залишаються провідними, хоча спостерігаються суттєві зміни в їх змісті, методах реалізації. Поряд із ними з'являються нові, модернізовані, а саме: 1) прогностична; 2) консультативна; 3) представницька; 4) політико-дипломатична; 5) менеджерська.

Завдяки модернізованим функціям:

- оновлюється зміст навчання та виховання (впроваджуються нові стандарти освіти, авторські навчальні програми, підручники, посібники. Відбувається індивідуалізація та персонологізація освітнього процесу);

- розробляються та апробуються нові освітні технології (розвивального, модульного, диференційованого навчання тощо);

- удосконалюється організація навчально-виховного процесу (суб'єкт–суб'єктні стосунки між викладачами та студентами; діалогові форми спілкування, впроваджується технологія педагогічної підтримки);
- трансформуються технології контролю (запроваджуються рейтингові системи оцінювання, комп'ютерні програми, моніторингові системи дослідження об'єктів);
- модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти (створюються багатоваріантні моделі управління, системи управління інноваційними програмами).

Прогностична функція – це передбачення перспектив розвитку освітнього закладу, прогнозування результативності його діяльності, створення умов для формування соціально активної особистості і здатність виділяти основне, суттєве, перспективне.

Консультативна функція реалізує кваліфіковані поради з різних питань: науково-педагогічних, методичних, правових, економічних. Передбачає залучення до співуправління різних фахівців: соціологів, психологів, економістів, юристів тощо.

Представницька функція полягає в умінні належно репрезентувати заклад освіти, педагогічний колектив, будь-якого працівника чи учня, виступати на конференціях, симпозіумах. Керівник повинен мати добре розвинуті комунікативні, рефлексивні, інтелектуально-евристичні здібності.

Політико-дипломатична функція реалізується через впровадження в практику роботи принципів демократизму та гуманізму, за участі керівника в місцевих (регіональних, державних) органах влади; функція полягає у правильному розумінні, роз'ясненні та втіленні в життя ідеології держави, пропаганді досягнень національної культури, традицій.

Менеджерська функція передбачає посилення уваги роботі з персоналом, зокрема: раціональне розміщення кадрів, створення умов для праці, соціальний та правовий захист, створення системи по збереженню життя та здоров'я педагогів і здобувачів освітніх послуг.

Тема 3. Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу.

План

1. Необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в ЗДО. Основні складники освітнього середовища.
2. Характеристика соціокультурного середовища ЗДО.
3. Характеристика предметно-просторового середовища розвитку дитини.
 - 3.1. Розвивальне середовище як джерело суб'єктивного досвіду дитини. Принципи його облаштування.
 - 3.2. Облаштування різних видів предметно-розвивального середовища в ЗДО.
4. Створення в закладі дошкільної освіти освітнього простору на основі індексу інклюзії.

Основна література:

1. Беленька Г. Корічева К. Створюємо розвивальне середовище для сенсорного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 4. С. 18– 22.
2. Бобир В. Освітнє середовище дитячого садка: що врахувати під час самооцінювання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №12. С. 4–13.
3. Безсонова О. Стіни, стеля та підлога, що говорять: упроваджуємо технологію. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №12. С.14-16.
4. Гура О І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навч. посіб. Запоріжжя, 2013. 168 с.
5. Кіндрат І. Р. Організаційно-педагогічні умови побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/585.pdf> (Дата звернення 27.11.2017).
6. К. Крутій Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. Частина перша. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД 2009. 320 с.
7. Малишева Наталія. Як створили освітнє середовище, яке мотивує, активує, зберігає та розвиває. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. № 1. С. 14–22.
8. Попович Оксана ECERS–R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку. *Вихователь- методист дошкільного закладу*. 2020. №10. С 12
9. Кошіль О. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*, 2017 № 3-4 (18-19). С. 150-159.

1. Необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в ЗДО. Основні складники освітнього середовища

Освітнє середовище – сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Більшість вчених, проаналізувавши підходи до організації освітнього процесу дітей дошкільного віку, стверджують, що актуальним підвищенням якості дошкільної освіти, є забезпечення її поступального інноваційного розвитку, особистісно-орієнтованого, диференційованого, індивідуального, діяльнісного, інтегрованого, ігрового, середовищного підходів до організації дитячої життєдіяльності у закладі дошкільної освіти. На думку О. Кошіль, реалізація середовищного підходу у дошкільній освіті у поєднанні з діяльнісним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним, технологічним забезпечить належні умови розвитку особистості. Адже, як наголошує Ю. Мануйлов, особистісний, індивідуальний та інші підходи втрачають свій вплив на особистість, якщо не враховується соціокультурний та природний

контекст розвитку дитини. Тобто, виникає потреба в сприятливому середовищі для реалізації потенціалу виховних підходів.

Дослідження різних аспектів освітнього середовища та його впливу на ефективність освіти займають одне з пріоритетних місць у сучасній педагогічній науці й практиці. На сьогодні у педагогічному просторі спостерігається інтерес вчених до поліаспектного поняття «освітнє середовище» як до феномену, що прямо чи опосередковано впливає на розвиток його суб'єктів. Для аналізу стану освітнього середовища ЗДО та процесів, які відбуваються в ньому, принциповим є усвідомлення комплексності середовища, взаємозв'язку і взаємозалежності суб'єкта та оточення, в результаті якого суб'єкт може змінюватися сам.

Освітнє середовище в закладі дошкільної освіти є складним утворенням, яке зорієнтоване на індивідуально-особистісний аспект розвитку, навчання й виховання кожної дитини раннього й дошкільного віку. Використовуючи дефініцію «освітнє середовище», педагоги і психологи намагаються підкреслити, що розвиток, навчання, виховання і соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом дій педагогів і не лише завдяки індивідуально-психологічним особливостям конкретного дошкільника. Ефективність зазначеного, як і розвиток, і навчання дошкільника, завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, які можуть як сприяти, так і утруднювати розвиток, навчання і виховання дітей під впливом педагогічних дій.

Дослідниця М. Братко, аналізуючи наукові підходи до тлумачення поняття «освітнє середовище», прийшла до висновку, що «під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному». На її думку, «освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості».

К. Крутій визначає освітнє середовище як продукт відносин між суб'єктами освітнього простору; комплекс додаткових чинників і допоміжних послуг, що забезпечують дітям комфортні умови розвитку, навчання і виховання: збалансований розклад, зручність і забезпеченість ігровими приміщеннями.

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище», можемо констатувати, що більшість науковців під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на особистість. Визначають його як процес діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодідактичного компонентів, що утворюють систему умов і впливів, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього

суб'єкту в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах.

Освітній простір – це динамічна єдність суб'єктів освітнього процесу і системи їхніх відносин.

Педагогічне середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Соціокультурне предметно-просторове середовище розвитку дитини є чинником природного (спонтанного) і спеціально організованого (регульованого процесу її становлення як людини культури. Об'єднання понять «соціокультурне» і «предметно-просторове» пов'язано з думкою про єдність духовно-ціннісного і речового світу в житті дитини, яка росте. Це середовище, що охоплює предмети, речі, знаки, образи, відносини, у яких кристалізується, відображається і відтворюється культура та індивідуальний досвід дитини (К. Крутій).

Виходячи із визначень понять «освітнє середовище», «освітній простір», «педагогічне середовище», «соціокультурне предметно-просторове середовище розвитку дитини», обґрунтуйте необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в ЗДО.

2. Характеристика соціального (соціокультурного) середовища ЗДО

Соціокультурне середовище – це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством протягом всієї історії духовні та культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема обумовлюють поведінку в сфері взаємовідносин з навколишнім середовищем. Це створений людством духовний світ (Бачинський, 1995).

За своїм соціальним призначенням соціокультурне середовище має відповідати трьом основним вимогам:

- 1) формувати соціально й особистісно значущі потреби, інтереси, запити і забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм;
- 2) створювати умови для самореалізації духовних сил особистості і соціальних спільнот;
- 3) забезпечити відтворення соціокультурного потенціалу.

Звернімося до навчального словника-довідника «Соціологія: Терміни, поняття, персоналії, де дається визначення поняттю «соціальне середовище». Зокрема, в ньому зазначається: «Соціальне середовище» – це суспільні, матеріальні та духовні умови, що оточують людину, забезпечують її існування, формування і діяльність. Соціальне середовище, як постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань людини є тим об'єктивним чинником, що визначає спрямованість життєвих потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку особи, процес її самовизначення і самореалізації.

За визначенням Р. Павелкова, соціальне середовище становить єдність таких складових: макросередовища (суспільства як певної соціально-політичної, соціально-економічної та ідеологічної системи), мезосередовища (національно-культурних, соціальних особливостей регіону), мікросередовища (безпосереднього середовища життєдіяльності дитини: сім'ї, сусідів, групи однолітків, культурних, навчально-виховних закладів). У різні періоди дитинства ці складові соціального середовища значною мірою впливають на соціалізацію дітей дошкільного віку.

Процес соціального розвитку дитини починається з раннього дитинства і проходить у певному соціальному середовищі. Малюк розвивається в межах своєї сім'ї, соціального та національного оточення. На нього впливають батьки, родичі й інші дорослі, однолітки, з якими він спілкується, а також заклад дошкільної освіти, як соціальна інституція, де він соціалізується.

Під впливом ЗДО в дитини формується свідоме ставлення до себе як до самостійної особистості, рівної з іншими людьми, відбувається становлення позитивного образу «Я», формування почуття гідності та власної значущості серед інших людей. У дошкільника формується адекватна самооцінка, збереження свого «особистого простору», усвідомлюється поведінка з урахуванням можливих реакцій інших людей, виховується уміння пристосовуватися до життя в нових соціальних умовах і також протистояти негативним впливам незнайомих, коректно припиняти неприємне спілкування.

Із вступом до ЗДО в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним, його поведінки залежить ефективність соціалізації дитини. Дитина сприймає його вплив як усвідомлено, так і неусвідомлено, через психологічні механізми – зараження, наслідування, сугестію.

Завдання. Пригадайте із курсу «Основи педагогічної майстерності» типи вихователів, стилі ставлення вихователя до дітей (за Я. Коломинським і О. Панько) і стилі спілкування (за В. Кан-Каликом). Як різні типи вихователів, стилі його ставлення до дітей і спілкування з вихованцями впливають на атмосферу соціального (соціокультурного) середовища ЗДО і процес соціалізації дошкільника?

Типи вихователів: ігровий, дидактичний, художній, формально-прагматичний, індиферентний.

Стилi ставлення вихователя до дітей: позитивно-стійке, позитивно-пасивне, нестійке, відкрито-негативне, пасивно-негативне.

Стилi спілкування: партнерське, захоплення спільною творчою діяльністю, дружнє спілкування, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання.

Ціннісний портрет педагога на основі виокремлення властивостей особистості, які прогнозують можливості педагога бути фасилітатором, здійснювати підтримку, сприяння і просування розвитку дитини вперед визначає специфіку роботи педагога з вихованцями дошкільного віку.

Ще одним значущим фактором соціалізації в соціальному середовищі ЗДО є дитяче співтовариство. Спільні види діяльності, які виникають під час взаємодії дітей дошкільного віку виробляють у дитини необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні та водночас відстоювати власні права, співвідносити власні інтереси із суспільними. Доречно про таке спілкування дітей висловився Ю. Волков: «Притягуючи один одного, як крапельки ртуті (й знаходячи в реакції інших підтвердження власному існуванню), діти прагнуть виявити свою особистість як індивідуальність, вимагаючи від інших підтримки соціального стандарту».

Визначення психологічних чинників розвитку дошкільників у сучасному соціокультурному середовищі виокремлює провідними ті, що забезпечують суб'єкту їх активність в різних специфічно дитячих видах діяльності. Серед них:

- прилучення дитини до системи активної взаємодії з навколишнім світом;
- заохочення дитини до ініціативних, самостійних дій, надання їй права вибору, прогнозування своїх можливостей та успіхів у власній діяльності; переживання дитиною разом з дорослим тимчасових невдач та спільний пошук шляхів їх подолання;
- баланс між видами діяльності, ініційованими дітьми та ініційованими дорослим з тенденцією зменшення ініціативи останнього;
- використання стимулюючого характеру оцінки досягнутих дитиною результатів; забезпечення дорослими максимального рівня мотивації дитячої діяльності у різних її проявах, зокрема, під час роботи над спільними задумами творчої діяльності;
- створення дорослими атмосфери довірчої партнерської взаємодії з вихованцем, яка ґрунтується на емоційно теплом ставленні до нього дорослих, їх щирій зацікавленості його проблемами;
- забезпечення гармонізації структури ціннісних орієнтацій дітей (повноти змістовного наповнення її когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів);
- розвиток у дошкільників вміння самостійно ставити цілі, пов'язані із їх цінностями; досягати поставленої мети в різних видах дитячої діяльності, дотримуючись власних цінностей; мобілізувати вольове зусилля для подолання труднощів, що виникають через необхідність діяти у відповідності зі своїми цінностями.

Спільні форми взаємодії дітей з дорослими в різних видах діяльності (ігрова, комунікативно- мовленнєва, образотворча), в яких посилено акцент на стимулювання та розвиток внутрішньої рушійної сили дитини, є ефективними. Ефективною є також розвивальна робота вихователя з використанням методів діалогу, бесіди, аналізу проблемних ситуацій, створення малюнків, проведенням розвивальних ігор, свят, втіленням народних традицій, реалізації спільних творчих задумів під час якої відбувається наповнення змістом соціально значимого ідеалу, поступовим

формуванням уявлень про його образ, який дитина перевіряє у процесі спільної з однолітками та дорослими діяльності.

Варто зазначити, що створення комфортного, розвивального соціокультурного середовища можливе на засадах соціоігрової педагогіки (Євген Шулешко, В'ячеслава Букатова, Олександра Єршова). Основою такої педагогіки є партнерські стосунки вихователя з дітьми. Н. Гавриш виділяє такі умови формування партнерських стосунків:

1 умова – гнучкість свідомої позиції дорослого як партнера та організатора дитячої співпраці, що передбачає: а) подолання бажання постійно повчати, наставляти дітей; б) сприймання гомону дітей під час діяльності в групі як норми, без чого неможливе налагодження дружньо-ділових взаємин між дітьми; в) обов'язкова наявність на занятті діалогу між дітьми та між педагогом і дітьми, під час якого дошкільники вчаться не тільки слухати і чути дорослого та одне одного, а сам вихователь справляється в умінні розмовляти з дітьми, слухати їхню думку, а не лише говорити їм;

2 умова – домінування мікрогруп як способу організації дітей для розв'язання освітніх завдань не тільки на заняттях, а й поза ними. Це дає змогу максимально врахувати індивідуальні відмінності розвитку дітей. При цьому роль дорослого – спостерігати, організувати і співпрацювати.

3 умова – повернення дітей обличчям одне до одного у просторовому та змістовому сенсі.

Н. Гавриш наголошує, що крім створення в групі сприятливого для формування ровесницьких взаємин мікроклімату, для старшого дошкільника необхідне спеціальне інформаційно-проблемне поле, в освоєнні якого він займав би активну позицію щодо пошуку, свідомого сприймання необхідної інформації та переорієнтування своєї поведінки відповідно до освоєних особистісних та суспільних правил. А це передбачає відповідне оснащення розвивального середовища та вміння вихователів проблематизувати освітню ситуацію.

Отже, як зазначає Л. Карнаух, соціальне (соціокультурне) середовище може як сприяти процесу соціалізації, так і стримувати її. За умови відповідності соціального середовища соціальним потребам дитини, процес соціалізації дитини відбувається ефективно. У випадку несприятливих впливів соціального середовища процес соціалізації дитини хоча й відбувається, але при цьому набуває рис нестабільності, соціальної малоцінності, навіть злочинної спрямованості. Тому дитина успішно пройде всі етапи соціалізації за наявності відповідного соціального середовища, цілеспрямованого розвитку, виховання і навчання.

Психологічний клімат – це емоційне забарвлення спілкування і взаємодії людей, яке впливає на їхню спільну діяльність; настроїв колективу, в якому відображаються особисті та професійні взаємини членів групи.

На основі цього визначення дайте власне тлумачення поняття «соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти»

Педагогічний колектив ЗДО має певні особливості, адже його члени вступають у міжособистісні взаємини в різних площинах: «вихователь – діти», «вихователь – батьки», «вихователь – вихователь», «вихователь – адміністрація», «адміністрація – батьки». І в кожній з них педагог має проявляти комунікативні вміння й навички, демократичний стиль спілкування, толерантність, тактовність, терпіння. Від рівня їх сформованості залежить ефективність освітнього процесу, комфортність роботи кожного педагога. Провідна роль у забезпеченні сприятливого психологічного клімату належить керівнику закладу, методисту та неформальним лідерам. Однак кожен працівник, бажає він того чи ні, впливає на атмосферу в колективі.

Постійний моніторинг психологічного клімату в колективі дає можливість успішно розвиватися кожному членові і долати труднощі на шляху гармонізації відносин у колективі.

Розрізняють три основних види психологічного клімату за змістом та спрямуванням: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю.

Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим. Він здатний підвищувати працездатність, увагу, стимулювати інтелектуальні здібності, підтримувати оптимальний тонус психіки, не підривати психологічне здоров'я.

Несприятливий психологічний клімат у колективі характеризують: нездорова атмосфера, напруженість у людських стосунках, зниження продуктивності спільної діяльності тощо.

Нейтральний психологічний клімат характеризують нестійкістю суб'єктивних та об'єктивних ознак: у будь-який момент він може змінюватись у той чи інший бік.

У своєму посібнику Т. Гура, О. Гура наводять перелік основних факторів, що визначають соціально-психологічний клімат у колективі, виділених сучасними вченими, а саме:

1) глобальне макросередовище: сукупність економічних, культурних, політичних та інших умов. Визначено, що стабільність економічного, політичного та культурного життя в суспільстві забезпечує соціальне та політичне благополуччя членів колективу та непрямо впливає на клімат робочих груп;

2) локальне макросередовище: особливості організації, до якої входить колектив. Це: розміри організації, функціонально-рольові суперечності, централізованість влади, участь співробітників у плануванні, розподілі ресурсів, склад структурних підрозділів тощо;

3) фізичний мікроклімат, санітарно-гігієнічні умови праці: спека, погане освітлення, постійний шум, тіснота спричиняють підвищення психоемоційної напруженості й непрямо негативно впливають на клімат у колективі;

4) характер діяльності: монотонність діяльності, високий рівень відповідальності, наявність ризику для здоров'я та життя, стресогенний характер, емоційна насиченість – чинники, що негативно впливають на клімат;

5) організація спільної праці: чіткість розподілу функціональних обов'язків, відповідність особливостей фахівця його професійній ролі, формальна структура групи;

6) психологічна сумісність членів колективу як здатність до спільної діяльності, в основі якої лежить оптимальне поєднання в колективі особистісних якостей його учасників на трьох рівнях: а) психофізіологічному (оптимальне поєднання особливостей вищої нервової діяльності); б) психологічному (сумісність характерів, мотивів, домінуючих типів поведінки); в) соціально-психологічному (гармонійність соціальних ролей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів);

7) характер комунікативної організації, комунікативна компетентність членів колективу: наявність повної та точної інформації з робочих питань, відсутність інтриг, слухів;

8) стиль керівництва (с. 106-107).

Д/З. На основі цих факторів визначте умови створення в колективі клімату з позитивною спрямованістю.

Отже, лише в умовах сприятливого психологічного клімату всі члени колективу почуваються впевнено, спокійно, поведінка стає стабільною, врівноваженою, підвищується ефективність діяльності, розвиваються і проявляються кращі особистісні якості людей.

Налагодження добрих стосунків з батьками вихованців. Створюючи в колективі ЗДО позитивну, гуманістичну атмосферу педагоги повинні подбати і про налагодження добрих стосунків з батьками вихованців. Тож найперше завдання адміністрації і вихователів – детально інформувати батьків про усталену систему педагогічних впливів у закладі ще до того, як дитина почне його відвідувати. Друге – варто показати батькам способи «безболісного» розв'язання конфліктів, якщо вони виникають. Третє – слід налагодити повноцінне спілкування між педагогами і родинами дітей.

Орієнтовний зміст пам'ятки для батьків:

У нашому ЗДО не прийнято:

1. З'ясовувати стосунки між вихователями і батьками в присутності дітей.

2. Робити зауваження чужим дітям за відсутності їхніх батьків і розбирати дитячі конфлікти без усіх учасників.

3. Підвищувати тон у розмові з працівниками закладу.

4. Проявляти невдоволення з приводу роботи педагогічних працівників у розмові з батьками інших дітей.

5. Не відвідувати батьківські збори.

6. Агресивно реагувати на зауваження будь-кого з працівників закладу.

7. Звинувачувати вихователя в тому, що дитина забруднила одяг під час прогулянки. У шафці завжди має бути змінне вбрання.

Одним із методів гармонізації психологічної атмосфери в колективі ЗДО і стосунків із батьками вихованців є метод ненасильницького спілкування (М. Розенберг – американський психолог).

Ненасильницьке спілкування – спосіб комунікації, який ґрунтується на емпатії й сприяє мирному розв’язанню конфліктів.

Мета ненасильницького спілкування – навчитися слухати себе й інших зі співчуттям, а також викликати співпереживання в інших.

Алгоритм ненасильницького спілкування.

1. Спостереження. Слід навчитися спостерігати, не даючи оцінки тому, що ми бачимо або чуємо (наприклад, Маринка жадібна – Маринка не захотіла поділитися цукерками з Олею).

2. Почуття. Усвідомити почуття, які сповнюють вас у певній ситуації, й назвати їх (неправильне трактування почуттів – я відчуваю. Що мене ігнорують (інтерпретація дій інших); адекватне вираження почуттів – я відчуваю самотньою).

3. Потреби. Визначившись із почуттями, доцільно з’ясувати, що саме їх викликало. В основі конфлікту будь-якого масштабу лежать незадоволені потреби і неправильно вибрані стратегії їх задоволення (звинувачення інших – я обурена, що ти не доїв усе, що було на тарілці; формулювання власних потреб – я засмучуюся, коли ти лишаєш їжу, бо хочу, щоб ти мав достатньо енергії для навчання та ігор).

4. Прохання. Після того, як ми висловили опоненту свої почуття та потреби, слід звернутися до нього з проханням, але не з вимогою. Прохання має бути чітко сформульоване, називати конкретні дії для задоволення наших потреб, яких ми сподіваємося від співрозмовника. Прохання відрізняється від вимоги тим, що людина, до якої звертаються, має право відповісти «ні» (вимога – ви повинні вимкнути телефон; прохання – чи не могли б ви вимкнути телефон?).

Ненасильницьке спілкування базується на вмінні ввійти в становище іншої людини, зрозуміти її почуття та потреби, тож дуже важливо навчитися: 1) слухати і чути своїх співрозмовників; 2) сприймати критику й висловлювати свою незгоду.

Пріоритетні освітні технології навчання та взаємодії в середовищу ЗДО:

Комунікативна (дискусійна) технологія спрямована на формування в дошкільнят культури спілкування та діалогу. Вона передбачає використання діалогів, дискусій. У яких можуть бути представлені різні погляди на питання, яке досліджують діти з вихователем, зіставлення поглядів, пошук найкращого варіанта рішення.

Технологія проєктної діяльності сприяє розвитку і збагаченню соціально-особистісного досвіду дітей за допомогою включення в сферу міжособистісної взаємодії.

Технологія дослідницької діяльності дає змогу формувати в дошкільнят ключові компетентності, розвивати дослідницький тип мислення за допомогою «навчання через відкриття».

Технологія імітаційного моделювання (ігрового) дає змогу формувати здатність дитини до опосередкованого рішення пізнавальних завдань завдяки моделюванню і побудовам схем; забезпечити успішне освоєння знань про

особливості об'єктів навколишнього середовища, їхню структуру, зв'язки і відносини між ними.

Технологія діяльнісного підходу спрямована на розвиток здібностей дітей проектувати майбутню діяльність, бути її суб'єктом.

Технологія рефлексії сприяє тому, що дитина усвідомлює діяльність і те, яким способом вона отримала результат, які виникали труднощі, як вона їх усувала, які при цьому в неї виникали почуття.

Отже, для комфортного перебування дитини в ЗДО, повноцінного її розвитку, виховання і навчання необхідно створити соціальне, соціокультурне середовище, у якому реалізується в комплексі низка сучасних педагогічних технологій, використовуються прийоми соціоігрової педагогіки, ненасильницьке спілкування, дорослі діти і батьки є партнерами, а в педагогічному колективі панує клімат з позитивною спрямованістю.

3. Характеристика предметно-просторового середовища розвитку дитини

Розвивальне середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі.

Предметно-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти – компонент освітнього простору має в розпорядженні ресурси для організації самопізнавальної діяльності дитини і значного її збагачення.

На думку Наталії Малишевої, предметно-просторове розвивальне середовище структуроване чотирма вагомими складниками: **простір** (предметно-просторове розвивальне середовище ЗДО); **організація часу** (використовується як інструмент розвитку командної діяльності); **взаємодія дітей між собою** (умова для активного навчання дитини, прояву творчості та ініціативи); **взаємодія дітей і дорослих** (можливість дітям бути суб'єктами своєї діяльності).

Середовище має бути «живим» – мотивувати, активізувати дітей, сприяти збереженню їхнього здоров'я та гармонійному розвитку.

На думку З. Плохій, **еколого-розвивальне середовище** в широкому розумінні – це єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я». Воно забезпечує набуття дитиною досвіду контакту з природним оточенням та спілкування з дорослими (педагогами, батьками). Це неперервна педагогічно зумовлена, спільна діяльність дітей між собою і з дорослими. У ній дорослі своєю поведінкою, увагою, почуттями, словами навчають малюків взаємодії з природою.

Пригадайте з курсу «Технологія формування екологічної культури в дошкільників» компоненти еколого-розвивального середовища (екологічна кімната, лабораторія, кутки в групових кімнатах, екологічні стежини, міні-музеї природи). Які завдання екологічної освіти дозволяє вирішити еколого-розвивальне середовище?

Предметно-ігрове середовище – це система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку та використовується нею в ігровій діяльності.

Основними елементами предметно-ігрового середовища є ігрові, спортивні майданчики та їх обладнання; ігрові простори, оснащені великогабаритними співрозмірними зросту дитини конструкторами, тематичними наборами іграшок, ігровими матеріалами, ігровим обладнанням.

Створити таке предметно-ігрове середовище можливо за умови дотримання таких вимог:

- предметно-ігрове середовище має бути адекватне віковій дітям та відповідати їх функціональним можливостям з незначним перевищенням ступеня складності;
- предметно-ігрове середовище має бути динамічне, варіативне, різноманітне. Хоча воно організовується дорослими, але повністю підвладне дитині, не обмежує її діяльності, забезпечує повну свободу;
- ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини;
- не можна забувати про значення форм і кольору – саме вони надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про дошкілля. Всі ігрові предмети мають бути якісні, бо що досконаліша форма, то повніше реалізується її призначення. Забороняється використання предметів з розмитими контурами, пропорціями, перекошеними кутами, погано підігнаними з'єднаннями, адже все це впливає на розвиток окоміру, не сприяє вдосконаленню точності рухів. Зовнішній вигляд іграшки (її конструкція, колір, форма, фактура) має спонукати дитину до гри;
- необхідно включати у предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби маля творчо прилучалося до духовних цінностей народу, вчилося любові до рідної землі.

Сенсорне середовище – це різновид предметно-ігрового розвивального середовища, насичене матеріальними об'єктами, що формують уявлення дитини про сенсорні еталони, перцептивні дії, розвивають органи чуття, в комплексі забезпечують її сенсорний розвиток і перешкоджають появі сенсорної депривації.

Створення сенсорного середовища підлягає вимогам до організації предметно-ігрового середовища.

Т. Говорушина **здоров'язберезувальне середовище** в дошкільному закладі визначає як сукупність педагогічних, соціально-культурних, матеріально-технологічних та медико-валеологічних умов життєдіяльності освітнього закладу, у результаті взаємодії яких відбувається духовно-моральний та інтелектуальний розвиток особистості. В даному визначенні закладено інтегративний підхід до розуміння феномену здоров'я,

багаторівневість реалізації здоров'язберігаючої діяльності, врахування єдності підходів, полікомпонентність середовища. У дослідженні І. Золотухіної визначені ергономічні, антропометричні та психофізіологічні особливості функціонування здоров'язберігаючого просторово-предметного середовища ЗДО.

Основними характеристиками такого середовища науковці визначають: збалансоване харчування, морально-психологічний клімат у взаєминах суб'єктів освітнього процесу, екологію та гігієнічний стан, сучасний дизайн, предметно-ігровий простір групової кімнати, фізкультурної зали та ігрового майданчика, раціональна організація життєдіяльності дітей відповідно до їхніх вікових та психофізіологічних особливостей, широке впровадження інноваційних програм та технологій оздоровчого спрямування, рівень співпраці дошкільного навчального закладу із родинами та іншими соціальними інституціями.

А. Циплюк розглядає здоров'язбережувальне середовище ЗДО як підсистему освітнього середовища і вважає цілком правомірним трансформувати існуючі в науковій літературі компоненти та параметри освітнього середовища до здоров'язбережувального середовища. Отже, структуру здоров'язбережувального середовища ЗДО за А. Циплюк складають такі компоненти: просторово-семантичний (гармонія дизайну, відповідна архітектурно-естетична організація простору ЗДО, його художньо-мистецьке оформлення, розмаїття сучасних засобів навчання, адаптація середовища до реалізації особистістю свого потенціалу у різних видах діяльності (пізнавальній, навчально-ігровій, трудовій, фізично-оздоровчій, художньо-естетичній, громадській, комунікативній); змістовно-методичний компонент освітнього закладу (зміст освіти, відповідні нормативно-методичні та державні документи, система організації освіти); комунікативно-організаційний компонент, що вміщує конкретні духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, їх статус, стиль спілкування, процес учіння тощо.

Основні педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО за Н. Лісневською :

- *пріоритетність оздоровчого спрямування освітнього процесу в ЗДО;*
- *комплексність реалізації компонентів здоров'язбережувального середовища в ЗДО;*
- *оптимальність вибору оздоровчих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.*

Інформаційно-комунікаційне середовище ЗДО – це середовище установи, в якому використовуються інформаційно-комунікаційні технології в усіх напрямках і видах освітньої діяльності

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу.

До основних цілей інформатизації належать: 1) підвищення якості, доступності та гнучкості освіти; 2) підвищення ефективності управління; 3) формування інформаційної культури. Їх реалізація можлива лише при комплексному підході до інформатизації, коли в освітньому закладі створено єдине інформаційне середовище (ЄІС), до якого входять матеріально-технічні, інформаційні та кадрові ресурси, що забезпечує автоматизацію управлінських та педагогічних процесів, узгоджену обробку та використання інформації, повноцінний обмін нею. Інформатизація ЗДО передбачає використання ІКТ в адміністративній, фінансово-господарській, педагогічній та методичній діяльності й охоплює всіх учасників освітнього процесу: вихованців, батьків (або осіб, що їх замінюють), педагогічних та адміністративних працівників.

Використання ІКТ в адміністративній, фінансово-господарській та методичній діяльності дає змогу:

- ефективно керувати ресурсами, контингентом, освітнім процесом;
- забезпечити комунікацію, створення електронних баз даних, архівів, електронної адреси, сайта ЗДО.

Для успішного створення єдиного інформаційного середовища ЗДО слід виконати такі умови:

- 1) забезпечити комп'ютерами всі блоки інформаційного простору;
- 2) розвинути мотивацію використання інформаційних систем у кожного з виконавців на своїй ділянці роботи;
- 3) забезпечити підвищення кваліфікації в галузі інформаційних технологій усіх співробітників;
- 4) розподілили весь обсяг інформації за виконавцями;
- 5) організувати локальну мережу в закладі;
- 6) обладнати мультимедійний кабінет;
- 7) забезпечити вільний доступ до Інтернету;
- 8) організувати обмін досвідом у самому ЗДО.

Створення ЄІС дасть змогу реалізувати завдання з використання ІКТ в освітньому процесі ЗДО:

1. Розширити використання ІКТ в освітньому процесі.
2. Розробити систему консультативної методичної підтримки педагогів з метою підвищення їх комп'ютерної компетентності.
3. Систематизувати, оновити й поповнити інформаційні ресурси освітнього процесу.
4. Розробити й апробувати технології мультимедійного супроводу освітнього процесу.
5. Створити банк комп'ютерних навчальних програм, дидактичних та методичних матеріалів із використання інформаційних технологій у роботі ЗДО.
6. Створити комплексну інтегровану модель інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в ЗДО.

Способи впровадження ІКТ в освітній процес ЗДО:

- підготовка педагогів до набуття ними практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі;
- створення творчої групи вихователів для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчання на базі ІКТ;

- розміщення розроблених вихователями навчальних матеріалів на власних веб-сайтах і сайті ЗДО;
- планування роботи консультативних пунктів, семінарів, майстер-класів із використання ІКТ в освітньому процесі ЗДО;
- співпраця через інтернет-комунікації з колегами інших закладів та регіонів щодо проблем оптимізації навчального процесу засобами ІКТ.

Локальні документи ЗДО щодо застосування ІКТ: 1. Наказ «Про створення творчої групи» з упровадження ІКТ у освітній процес ЗДО; 2) Положення про роботу творчої групи з упровадження ІКТ у освітній процес ЗДО; 3) Наказ «Про створення сайту ЗДО»; 4) Положення про сайт ЗДО; 5) Положення про мультимедіатеку ЗДО; 6) Положення про користування Інтернетом у ЗДО; 7) Орієнтовні формулювання для внесення змін у посадові інструкції працівників ЗДО.

Медіаактивність ЗДО – це діяльна участь членів педагогічного колективу у пошуку, отриманні, використанні, передаванні, створенні та розповсюдженні інформації у ЗМІ.

Директор ЗДО має визначити як забезпечувати медіаактивність установи, зокрема:

- шляхом колективної творчості, створюючи власні актуальні медіатексти, орієнтовані на цільову аудиторію;
- за допомогою професіоналів – представників ЗМІ, блогерів тощо.

Процес створення та поширення медіатекстів є показником медіаактивності установи. Проте, щоб грамотно займатися цією діяльністю слід призначити відповідальну особу, яка би володіла знаннями з маркетингу, дизайну (вебдизайну), журналістики, лінгвістики тощо та вміннями користуватися програмним забезпеченням і медіаінструментарієм. Медіатексти слід створювати і розміщувати на сайті ЗДО кожні два тижні.

Принципи формування предметно-розвивального середовища (за В. Петровським):

Принцип дистанції, позиції при взаємодії регулює відносини між дорослим і дитиною в освітньому процесі. Комфортне спілкування можливо, за наявності в групових приміщеннях різновеликих меблів. У зв'язку із цим планування приміщень має бути таким, щоб кожний міг знайти зручне, комфортне, із психологічної точки зору, місце для занять та індивідуальної діяльності.

Принцип активності передбачає реалізацію потреби кожної дитини й дорослого, з одного боку, у побудові свого власного предметного оточення, а з іншого – своєї особистості і здорового тіла. Для цього необхідно по-новому поглянути на планування приміщень, підійти більш розумно до використання їхнього розвивального потенціалу, як-от: формування «стіни творчості» для малювання; майстерень із наборами простих інструментів для залучення дітей до «дорослих» видів діяльності; використання звукового і кольорового дизайну під час оформлення приміщень.

Принцип стабільності – динамічності. Дитина не «перебуває» в середовищі, а долає його, «переростає» його, постійно змінюється, стає іншою кожної наступної хвилини. А отже, змінюється для неї і все довкілля». Щоб дитина відчувала себе комфортно, необхідно надати їй можливість самій змінювати і створювати навколишнє середовище, відповідно до своїх смаків і настрою.

Принцип комплексції і гнучкого зонування передбачає надання можливості дітям займатися відповідно до своїх бажань і потреб одночасно різними видами діяльності, не заважаючи одне одному: фізкультурою, музикою, малюванням, конструюванням, математичними іграми тощо. Під час проектування розвивального середовища слід передбачити формування багатофункціональних лабораторій, міні-центрів з набором різних дзеркал, одягу, перук, масок, гриму тощо.

Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини. Реалізація цього принципу передбачає організацію середовища так, щоб вона спонукала дітей до взаємодії з її різними елементами, підвищуючи тим самим функціональну активність дитини.

Принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища передбачає такий підхід до оформлення інтер'єру приміщень, при якому використовувалися б як репродукції класичних творів, так і твори, що спонукають дітей до роздуму, фантазування. Доцільно оформити кімнату «Чарівні фарби» з оптичним змішанням кольорового освітлення при зміні світлофільтрів. Такий калейдоскоп дозволяє створювати динаміку кольорового сприймання предметно-розвивального середовища, його змін відповідно до програми розвитку відчуття кольору, культури кольоросприйняття навколишнього (див. методику В.Ф. Базарного).

Принцип відкритості – закритості передбачає функціонування середовища як відкритої системи, здатної до зміни, корегування і, найголовніше, до розвитку. Інакше кажучи, така система має бути не тільки розвивальною, але й розвиватися. Принцип відкритості – закритості представлено в декількох спектрах: по-перше, відкритість природі. Це передбачає включення у внутрішнє середовище будівлі оранжереї, зимового саду, відкритої веранди, формування «зелених кімнат» тощо; другий аспект принципу відкритості – закритості – це відкритість культурі в її прогресивних проявах. Елементи культури – живопис, література, музика – мають носити не оформлювальний характер, а бути частиною інтер'єру. Крім цього, організація середовища має ґрунтуватися і на регіональних особливостях культури; третій аспект – це відкритість суспільству, зокрема сім'ям вихованців. Батьки повинні бути включені в освітній простір дошкільного навчального закладу як повноправні учасники; четвертий аспект – це відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу. Середовище організовується так, щоб сприяти формуванню й розвитку образу «Я».

Принцип урахування статевих і вікових відмінностей дітей. Побудова середовища з урахуванням статевих відмінностей мислиться як

надання можливості хлопчикам і дівчаткам проявляти свої схильності і здібності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів мужності і жіночності.

Тема 2. Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО

План

1. Сутність поняття «компетентність». Компоненти професійної компетентності вихователя.
2. Характеристика складників (видів) професійної компетентності вихователя.
3. Оцінка професійної діяльності педагогів. Критерії і шкала оцінювання професійної компетентності вихователів.
4. Засоби оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників ЗДО.
5. Оформлення результатів діагностики професійної компетентності вихователів.
6. Засоби підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти. Роль Центрів професійного розвитку в цьому процесі.

Основна література:

10. Божок І. Інформаційно-комунікативні технології в роботі вихователя URL: <http://www.svyatoshinruo.kiev.ua/2013-10-10-14-41-03/4439-2016-01-18-12-08-02>. (Дата звернення: 14.11.2017).
11. Бондар Лариса Розвиваємо комунікативну компетентність педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №1. С. 28-30.
12. Галяпа М. Самовдосконалення педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 10. С. 24-28.
13. Горленко В. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2538 назва з екрана (Дата звернення: 14.11.2017).
14. Загородня Л.П. Підготовка студентів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9649/1/3.pdf> (дата звернення: 14.11.2019).
15. Кондратець І. Педагогічний плейбек. Ефективний засіб ситуаційного навчання педагогів. *Дошкільне виховання*. 2017. № 2. С. 20–24.
16. Кондратець І. Самоменеджмент – ключ до успіху. *Дошкільне виховання*. 2016. № 11. С. 23–25.
17. Кутеньова Н. Розвиваємо професійну мобільність педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 8. С. 41–46.
18. Леус І., Смаль О. Заглянемо до скрині творчості педагогів, або

Конкурс педагогічної майстерності. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 5. С. 38–43.

19. Мозирко Ганна Складіть портрет вихователя за професійним стандартом. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. №12. С.4-16.

20. Моніторинг освітньої діяльності дошкільного навчального закладу. Коза – Диск 2012.

21. Моніторинг професійної компетентності педагогів /Упорядник Л.С. Курило. Луцьк, 2013. 104 с.

22. Самсонова О., Каржова З., Логвінова Л. Корпоративний імідж дошкільного закладу як чинник фахового зростання педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 8. С. 40–44.

23. Свириденко О. Навчання ХХІ століття: ІКТ-компетентність педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 2. С. 7–10.

24. Стаєнна Олена Картка оцінки професійної діяльності вихователя *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. №4. С. 13–16.

25. Фортунатова Марина Стрес-менеджмент у професійній діяльності педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №10. С. 26–30.

26. Цибалюк Н. Спостережливий вихователь: який він? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 5. С. 49–50.

27. Швайка Л. А. Педагогічний моніторинг у ДНЗ. Х. : ВГ «Основа», 2017. —192 с.

28. Шевченко Т. Педагогічний міст – інноваційна форма методичної роботи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 3. С. 50–53.

Додаткова література:

1. Долганова О., Щоголева Т. Успішне входження у професію – запорука ефективної діяльності молодого спеціаліста. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 8. С. 47–53.

2. Єресько О. Освіта в Україні: курс – на ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 2. С. 4–6.

3. Каплуновська О. Трансфер освітніх технологій у галузі дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 9. С. 34–37.

4. Коваленко А. Розвиваємо мовлення вихователів: методичний турнір. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 11. С. 22 – 26.

5. Кондратець І. Відновлюємо життєві сили. Рефлексивна програма професійного антивигорання. *Дошкільне виховання*. 2016. № 10. С. 20–22.

6. Кондратець І. Рефлексія – «щеплення» від професійного вигорання. *Дошкільне виховання*. 2016. № 9. С. 21–23 .

7. Мартинюк Н. Соціальне партнерство як запорука успішного розвитку дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 10. С. 48 – 54.

8. Романюк І. Як аналізувати освітній процес. *Дошкільне виховання*.

2017. № 9. С. 9–14.

9. Романюк І. Як Центр професійного розвитку допомагає професійним спільнотам розвивати дошкільну освіту. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. № 9. С. 49–55.

29. Савінова Н., Стаєнна О. Як удосконалити ІК-компетентність педагога: практичні поради й інструменти діагностики. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №10. С. 8–13.

10. Целіна В., Іллічова Л. Творча група мозковий центр освітніх інновацій. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 1. С. 9 – 23.

11. Цимбалюк О. Л. Використання ІКТ у дошкільних навчальних закладах. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/105/18758-vikoristannya-ikt-u->. (Дата звернення: 14.11.2017).

1 Сутність поняття «компетентність». Компоненти професійної компетентності вихователя.

Компетентність – слово іншомовного походження – латинське «competentio», що, в свою чергу, бере початок від слова «competo», що означає: досягаю, відповідаю, підходжу.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів з навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності людини визначається як спроможність кваліфіковано виконувати діяльність, завдання або роботу. Компетентності передбачають сукупність у людини знань, навичок та ставлень, що надають особистості змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що відповідають визначеним стандартам у сфері певної професії або виді діяльності

Російський дослідник А. Хуторський розглядає ***компетентність*** як сукупність складних умінь, навичок і способів діяльності, що групуються в блоки відповідних особистісних характеристик особистості, а саме:

1) когнітивні (пізнавальні) – уміння відчувати навколишній світ, ставити, відшуковувати причини явищ, відзначати своє розуміння або нерозуміння питання та ін.;

2) креативні (творчі) – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність власної думки тощо;

3) оргдіяльнісні (методологічні) – здатність до усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити, поставити мету і організувати її досягнення; здатність до нормотворчості, рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;

4) комунікативні, зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію, виконувати

різні соціальні ролі в групі й колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

5) світоглядні, що визначають емоційно-ціннісні установки особистості, її здатність до самопізнання і саморуку, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, сім'ї, колективі, природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо. Перелік цих характеристик обумовлюється цілісністю природи людини, яка має фізичну, емоційну, інтелектуальну та ціннісну складові

У більшості наукових видань «компетентність» визначається як інтегрована особистісна якість людини, набута в процесі освіти, при цьому йдеться не тільки про знання, уміння й навички, а й про набутий життєвий досвід, сформовані цінності, ставлення, що цілісно реалізуються в процесі конкретної навчальної ситуації.

Отже, **компетентність** – це цілісне багатофакторне і багатоструктуроване утворення, що містить у собі аспекти особистісного, гносеологічного, діяльнісно-творчого, комунікативного, прогностичного характеру.

Г. Беленька визначає **професійну компетентність вихователя** як інтегроване поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому підґрунті авторитет.

Професійна компетентність вихователя – якість дії педагога, що залежать від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, життєвого досвіду і забезпечує: 1) ефективність розв'язання професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції; 2) постійне вдосконалення та впровадження в практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів; 3) використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, упровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

Основними компонентами професійної компетентності вихователя є: комунікативна, мовленнєва, мовна, математична, екологічна, фізкультурно-оздоровча, музично-естетична, художньо-естетична, англійська, правова, інформаційна, технологічна, ІКТ-компетентність.

Одним із значень поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенціями.

Щодо поняття компетенції, в енциклопедії освіти подано таке визначення дефініції відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [11, с. 409].

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [17, с. 874].

Г. Беленька визначає компетенцію як поставлену вимогу, норму освітньої підготовки, опис необхідних для успішного функціонування у певній сфері діяльності знань, умінь і якостей [6].

А. Хуторський під поняттям «компетенція» розуміє сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності [25, с. 152].

С.Шишов та В.Кальней поняття «компетенції» визначають через поняття «здатності»: «компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанняю» [28, с. 362].

У психології поняття «здатності» означає якість, можливість, уміння, досвід, майстерність, талант, тощо, що дозволяють виконувати певні дії за визначений час, а також готовність особистості до реалізації якої-небудь дії. Під здатністю розуміють також уміння виконувати які-небудь дії або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності.

У наведених визначення компетенції загальною є їх змістова основа: знання, які повинна мати особистість; низку питань, з якими вона повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи відповідно до встановлених прав, законів, статуту.

Таким чином, у випускника ЗВО повинні бути сформовані певні компетентності, які він використовуватиме у процесі своєї професійної діяльності та які свідчатимуть про рівень його компетентності. Відтак, перехід у сучасній педагогіці від знаннево-орієнтованого до компетентнісного є виправданим та перспективним, оскільки недостатньо знати, треба вміти свої знання реалізовувати на практиці. Це спричиняє зміни у моделі навчання (як у змісті, так і в його організації) та накладає свій відбиток на процес формування та зміст відповідної компетенції.

Деякі зарубіжні дослідники (Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.) розглядають будь-якого професіонала як носія певних типів професійних компетенцій, що сукупно становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації. Це:

- продуктивна творча діяльність;
- саморозвиток і самоосвіта (потреба і готовність постійно навчатися протягом усього життя);
- комунікативна компетенція (уміння спілкуватися у різних формах і жанрах; рідною та іноземною мовами);
- контекстуальна компетенція (володіння соціальним контекстом, у якому існує професія);
- адаптивна компетенція (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються);

– інтегративна компетенція (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми тощо) [8, с. 30].

Професійні компетенції майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу визначені Галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, планувальна, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення.

2. Характеристика складників (видів) професійної компетентності вихователя.

Комунікативна компетентність вихователя дітей дошкільного віку (за І. Паласевич) передбачає сформованість у нього комунікативно значущих особистісних рис, яскраво виражену гуманістичну схильність до спілкування з вихованцями, готовність до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, володіння системою інтегрованих професійно-мовленневих умінь та комунікативних якостей. Її *компонентами* є: 1) *система комунікативних знань* (у тому числі в галузі психології спілкування, загальнодидактичних, фахових, методичних); 2) *комунікативні вміння й навички* (вміння говорити, слухати, встановлювати контакт зі співрозмовником, розуміти його внутрішній стан, керувати взаємодією, застосовувати конструктивну поведінку у конфліктних ситуаціях; експресивні уміння та ін.); 3) *комунікативні здібності* (риси та професійно значущі якості особистості), а також моральні переконання (світогляд, етичні погляд, ціннісні орієнтири та мотиви діяльності).

Комунікативна компетентність – якість дії вихователя, що забезпечує: 1) ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається; 2) контакт з дітьми дошкільного віку, батьками (особами, які їх замінюють), колегами; 3) здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми; 4) організацію спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; 5) володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом; 6) навички публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

Комунікативна компетентність педагога – здатність організовувати комунікативну взаємодію з дітьми й дорослими, розв'язувати професійні комунікативні завдання.

Мовна компетентність вихователя – знання норм літературної мови, уміння грамотно щодо мовного плану оформити висловлювання, виможливо ставитися до власного мовлення й мовлення навколишніх.

Мовленнєва компетентність означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання

тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка і жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Екологічна компетентність, як стверджує З. Плохій, – складова екологічної культури, усвідомлене володіння екологічними знаннями, способами прийняття рішень, моральними нормами, цінностями, необхідними для екологічно доцільної діяльності.

За Л. Загородньою **екологічна компетентність вихователя** – це володіння ним базовими і міжгалузевими знаннями, психолого-педагогічними, фахово-методичними, спеціальними і творчими вміннями, сформованість ціннісних орієнтацій фахівця, мотивів педагогічної діяльності, екологічної культури особистості, здатності до розвитку власного творчого потенціалу в галузі екологічної освіти дітей дошкільного віку.

Л. Низамієва вважає компонентами **професійної математичної компетентності** фахівців дошкільної освіти: *мотиваційно-ціннісний*, що включає мотиви значущості набуття математичних знань; *когнітивний*, що передбачає освоєння математичного апарату і необхідні для цього якості мислення; *діяльнісний* – наявність навичок цілепокладання та вміння саморегуляції діяльності.

Дослідниця С. Скворцова виділяє такі компоненти **математичної компетентності вихователя**:

Професійно-діяльнісний компонент: предметна компетентність (наявність стрункої системи інтегрованих логіко-математичних знань та готовність до їх застосування у професійній діяльності; спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики); інформаційна (спроможність знаходити логіко-математичну і математичну інформацію; здатність систематизувати й узагальнювати її; здатність працювати із математичною інформацією).

Комунікативний компонент: комунікативна компетентність (володіння спеціальною логіко-математичною термінологією; уміння передавати математичну інформацію; уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі математичної інформації).

Особистісний компонент: рефлексивний (прагнення до досконалості професійної діяльності засобами математики); творчий (уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності вихователя).

На думку І. Зіненко, структурними компонентами математичної компетентності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний.

На основі виділених науковцями компонентів математичної компетентності педагога сформулюйте визначення математичної компетентності вихователя ЗДО.

Фізкультурно-оздоровча компетентність вихователя є ядром його готовності до здійснення завдань фізичного виховання дітей дошкільного

віку. Це інтегроване утворення, яке структурують гуманістична спрямованість на якісну реалізацію завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку, знання, вміння й навички в галузі фізичного виховання, фізична культура особистості педагога, прагнення до розвитку власного творчого потенціалу і постійного професійного вдосконалення в галузі фізкультурно-оздоровчої роботи з вихованцями.

Поняття **«музично-естетична компетентність вихователя»**, на думку Т. Совік, – це набутий досвід, що інтегрує елементарні музичні знання, практичні уміння і навички, розвиток художньо-творчих здібностей у процесі музично-педагогічної діяльності та спрямованість на здійснення музично-естетичного виховання у дошкільному закладі.

О. Заїка розглядає **музично-естетичну компетентність** як професійну якість особистості, що має складну структуру, і складається із таких компонентів: когнітивно-пізнавального, емоційно-оцінного, мотиваційно-потребового, методично-операційного, проєктивно-комунікативного.

Художньо-естетична компетентність вихователя ЗДО – це полікомпонентне утворення в структурі якого виділяються такі складники: 1) емоційно-чуттєвий (позитивно-емоційне ставлення до навколишнього світу та творів мистецтва); 2) пізнавальний (уявлення про різні види мистецтва та їх особливості й засоби виразності); 3) практичний (оволодіння необхідними художніми, творчими вміннями, техніками виконання робіт); 4) ціннісний (наявність власних естетичних уподобань, оцінок та прояв художнього смаку); 5) творчий (прояв ініціативності, самостійності та креативності).

Естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це здатність до естетичного сприймання, переживання, оцінювання та перетворення світу за законами краси; сформованість естетичного ідеалу, смаку, цінностей, наявність розвинених естетичних почуттів, суджень, знань у галузі естетики, дошкільної педагогіки і психології та вмінь застосовувати їх в естетичному вихованні дітей (В.Аторіна)

Англomовна компетентність вихователя ЗДО – це інтегроване утворення, яке структурують спрямованість на навчання дітей англійської мови, знання англійської мови, розвинені здібності до вивчення іноземної мови, вміння практично користуватися англійською мовою у визначених ситуаціях, навчати дітей говорити англійською мовою, досвід навчання дошкільників англійської мови, прагнення до постійного професійного вдосконалення в галузі навчання дітей англійської мови.

Англomовну компетентність вихователя структурують:

1) мовна (лінгвістична) компетенція, що передбачає формування системи знань, умінь і навичок здійснювати англomовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування;

2) соціокультурна компетенція, що включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та

про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті);

3) професійна компетенція, що передбачає знання фахової термінологічної лексики, а також навички роботи з матеріалом.

Правова компетентність вихователя – сукупність мотивів, знань, умінь і навичок педагога, що забезпечує ефективне використання в професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади і правове розв’язання професійних завдань, набутий досвід правового вирішення професійних задач.

Інформаційна компетентність – здатність і готовність педагога до критичного аналізу джерел інформації, пошуку необхідних ресурсів, синтезу, узагальнення та структурування продуційованої інформації, наявність досвіду роботи з різноманітною інформацією.

Технологічна компетентність – здатність та готовність педагога до інформативно-технологічної діяльності, а саме постановки цілей створення освітнього інформатичного продукту, використання існуючої або розробки нової технології створення продукту, тестування продукту на відповідність до певних вимог тощо, наявність досвіду інформативно-технологічної діяльності.

ІКТ-компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов’язкову складову професійної компетентності педагога.

О. Спірін визначає **інформаційно-комунікаційну компетентність** як підтверджену здатність особистості, яка автономно і відповідально застосовує на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і розв’язування суспільно-значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності. Т. Тихонова зазначає, що інформативно-комунікаційна компетентність педагога є складовою його професійної компетентності та означає здатність до успішної результативної професійної діяльності в умовах насиченого ІКТ-середовища.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя ЗДО, на думку В. Горленко, – це здатність доцільно і ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних задач з урахуванням особливостей розвитку дітей дошкільного віку, професійного вдосконалення.

Наше визначення. **Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя ЗДО** – це спрямованість на використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, здатність доцільно і ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних задач з урахуванням особливостей розвитку

дітей дошкільного віку, професійного вдосконалення, наявний досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій

У результаті наукових досліджень О. Спіріна і О. Овчарук, визначено наступні складові інформаційно-комунікаційної компетентності:

- здатності й уміння, серед яких – здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично оцінювати відомості; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології;
- знання – особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; знання основ ергономіки й інформаційної безпеки; конкретні навички з використання комп'ютерної техніки;
- ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки.

Також, науковцями описано складники ІК-компетентності, на основі підходу ISTE:

1. ІКТ-бачення: розуміння та усвідомлення ролі та значення ІКТ для роботи та навчання впродовж життя.
2. ІКТ-культура: спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для життя та діяльності в інформаційному суспільстві.
3. ІКТ-знання: набір фактичних та теоретичних знань, що відображають галузь ІКТ для навчання та практичної діяльності.
4. ІКТ-практика: практика застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих та суспільних професійних та навчальних цілей.
5. ІКТ-удосконалення: здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ та засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистого розвитку.
6. ІКТ-громадянськість: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки.

Технічна компетентність розглядається дослідниками як здатність та готовність педагога до ефективного використання та опанування апаратних та програмних засобів ІКТ.

Структура ІК-компетентності вихователя ЗДО за В. Горленко має наступний вигляд:

1. Комп'ютерна грамотність: робота з текстовим редактором, PowerPoint, презентації, мультимедіа.
2. Поглиблення знань: використання мережі Інтернет для самоосвіти, дистанційна освіта, професійні соцмережі, пошукові сервіси, електронна пошта.
3. Використання ІКТ в дошкільній освіті: безпека, електронні (цифрові) іграшки, використання ЕОР (комп'ютерні ігри в тому числі), дидактика, організація розвивального середовища.

Професійна мобільність вихователя є важливим складником його професійної компетентності.

Мобільність – це інтегрована якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або положення в соціальному, культурному або професійному середовищі.

Основою професійної мобільності вихователя ЗДО є широкопрофільна загальна та професійна підготовки, мотивація на успіх, володіння сукупністю ключових компетенцій, які формують ядро професіонала. При цьому мобільність передбачає: 1) відкритість до всього нового, упевненість у своїх силах; 2) широту та багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого; 3) гнучкість, яка дає змогу регулювати свої дії в умовах, що змінюються; 4) критичність – здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи.

Н. Кутеньова виділяє такі критерії оцінки професійної мобільності вихователя ЗДО: 1) мотивація; 2) організаційна діяльність; 3) комунікативна діяльність; 3) аналітико-прогностична діяльність; 4) операційно-пізнавальна діяльність.

3. Компетентність щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти

Компетентність щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти – це здатність педагога до планування й організації освітнього процесу в спеціально створеному соціокультурному середовищі закладу, здійснення контролю за його якістю, яка забезпечується наявною мотивацією і постійним професійним самовдосконаленням

Компонентами означеної компетентності є: мотиваційний (мотивація до одержання знань щодо освітнього середовища ЗДО та якісно організований у ньому освітній процес; ціннісні орієнтації на якісне управління освітнім процесом в ЗДО; устремління до перманентного удосконалення умінь стосовно управління освітнім процесом у ЗДО), когнітивний (знання: про освітнє середовище ЗДО, де відбувається освітній процес; про управління освітнім процесом у конкретній віковій групі ЗДО, а саме: планування його, організацію, методики здійснення контролю за його якістю; про критерії якості освітнього процесу в ЗДО) і діяльнісно-рефлексійний (уміння створювати освітнє середовище в ЗДО, в котрому йде освітній процес, та здійснювати управління цим процесом у конкретній віковій групі ЗДО (планування, організацію, використання методик здійснення контролю за його якістю, уміння послуговуватися критеріями якості освітнього процесу в ЗДО під час його діагностики).

4. Засоби підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти. Роль центрів професійного розвитку в цьому процесі

Основними засобами підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти є: самоосвіта, самовдосконалення, самоменеджмент.

Дослідник професійного самовдосконалення Т. Вайніленко розглядає його як складний і багатогранний феномен та дає наступне визначення: *«професійно-педагогічне самовдосконалення являє собою процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін та є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії».*

Самоосвіта педагога – це самостійна пізнавальна діяльність педагога, спрямована на оновлення і вдосконалення наявних загальнокультурних та професійних знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Завдяки самоосвіті вихователь реалізовує власні пізнавальні інтереси, задовольняє пізнавальні потреби, розвиває інтелектуальні здібності.

Самоосвітні запити формуються в процесі безпосереднього зіткнення з педагогічними проблемами й поділяються, залежно від характеру, на освітні (стосовно змісту окремих розділів і тем навчальних дисциплін), методичні (щодо методики викладання фахових дисциплін), психолого-педагогічні (щодо психологічних і загально-педагогічних закономірностей і особливостей) та особисті (стосовно специфічних освітніх інтересів кожного окремого педагога). Важливою є збалансованість професійно-педагогічної самоосвіти за усіма названими напрямками.

Оснoву професійної самоосвіти складає пізнавальна діяльність педагога, під час якої він оволодіває новою інформацією, поглиблює набуті знання і засвоює нові професійно-значущі, досягає розвитку професійного мислення, розширення професійної свідомості, загальної ерудиції, підвищення власної професійної компетентності.

Основними способами самоосвіти педагога є опанування передового педагогічного досвіду, опрацювання літератури та отримання інформації з інших джерел (радіо, телебачення, творчі зустрічі тощо), а також письмова розробка певної проблеми, підготовка виступів, доповідей, рефератів. У процесі самоосвіти вихователь знаходить необхідні джерела інформації, фіксує і систематизує інформацію, осмислює передовий педагогічний досвід і на цій основі конструює й прагне продуктивно вирішити конкретні професійно-педагогічні завдання.

Завдання самоосвіти педагога визначають різні рівні опрацювання інформації. Вихователь може ознайомлюватися з нею, вивчати теоретичні основи, засвоювати практичний аспект, детально і різнобічно опрацьовувати матеріал. Освітня діяльність педагога передбачає первинне і повторне опрацювання та осмислення матеріалу, його запам'ятовування, трансформацію у практичну діяльність.

Окрім індивідуальних форм професійно-педагогічної самоосвіти в практиці педагогічної діяльності використовуються і колективні (участь у педагогічних радах, семінарах, конференціях, роботі методичних об'єднань,

навчання на курсах підвищення кваліфікації, проведення дослідницької роботи тощо), які стимулюють самоосвіту кожного педагога, забезпечують обмін її результатами в педагогічному колективі та сприяють прояву різних поглядів на отриману інформацію й вироблення спільної думки щодо неї.

Професійно-педагогічний самоменеджмент (самоорганізація, самоуправління) – це специфічна активність педагога, що ґрунтується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій, спрямована на організацію власної діяльності в різних сферах життєдіяльності і розвитку. Він виступає важливим механізмом самовдосконалення, який забезпечує ефективну організацію усіх форм і етапів роботи вихователя над собою.

Процес самоменеджменту в аспекті послідовності виконання конкретних функцій охоплює шість фаз (Л. Зайверт):

- постановка мети – аналіз і формування особистих цілей;
- планування – розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності;
- прийняття рішень щодо конкретних справ;
- організація та реалізація – складання розпорядку дня й організація особистого трудового процесу з метою реалізації поставлених завдань;
- контроль – самоконтроль і контроль підсумків (у разі потреби – коригування цілей);
- інформація і комунікації – фаза, властива певною мірою всім функціям, так як і комунікація, і обмін інформацією необхідні на всіх фазах самоменеджменту.

Інакше кажучи, самоменеджмент – комплекс управлінських компетенцій, необхідних для професійного зростання вихователя: 1) самопізнання; 2) цілепокладання; 3) керування часом; 4) планування; 5) саморегуляція; 6) самонавчання; 7) уміння інтегрувати; 8) проектування; 9) уміння рефлексувати; 10) емпатія; 11) мобільність; 12) самопрезентація; 13) професійний особистісний ріст; 14) стійка мотивація до пізнання.

Основна мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо керувати перебігом свого життя (самовизначатися) і переборювати зовнішні обставини, як на роботі, так і в особистому житті.

Техніка самоменеджменту

Функція	Робочі прийоми, методи	Досягнутий результат (Виграш у часі)
1. Постановка цілей	Визначення мети, ситуаційний аналіз, цільові стратегії та методи досягнення успіху, формування мети	Мотивація, усунення слабких сторін, розпізнавання переваг, концентрація зусиль на вузьких місцях, фіксація термінів і найближчих кроків

2. Планування	Річне планування, місячне, декадні, планування дня, принципи тимчасового менеджменту, метод «Альпи», менеджмент за допомогою щоденника часу	Підготовка до реалізації, оптимальний розподіл і використання часу, скорочення термінів виконання
3. Прийняття рішень	Установка пріоритетів, принцип Парето (співвідношення 80:20), АБВ-аналіз, принципи Ейзенхауера, делегування справ	Яка веде до успіху організація праці, першочергове вирішення життєво важливих проблем, упорядкування справ по їх важливості, позбавлення від «тиранії» невідкладності, продуктивність трудових витрат
4. Реалізація та організація	Розпорядок дня, графік продуктивності, біоритм, самовиявлення, денний робочий план	Застосування самоменеджменту, концентрація на значних завданнях, використання піку продуктивності, облік періодичних коливань, становлення індивідуального робочого стилю
5. Контроль	Контролювання процесу роботи (порівняння задуму з результатом), контролювання підсумків (контролювання досягнення поставлених цілей, проміжних результатів), огляд підсумків минулого дня (самоконтроль)	Забезпечення запланованих результатів, позитивний вплив на перебіг життя
	Раціональне читання,	

6. Інформація і комунікації	раціональні наради, раціональне ведення бесіди. раціональне використання телефону, раціональне ведення кореспонденції, листки-пам'ятки і формуляри	Швидке читання, краща організація нарад і конференцій, виділення часу для співбесід, відгородження від можливих перешкод. Менше відволікань, менше «Листкової війни»
-----------------------------	--	--

Серед сучасних форм підвищення професійної компетентності вихователів вирізняються: коучинг, нетворкінг, тайм-менеджмент, кайрос-менеджмент, ігри-симуляції, педагогічний плейбек-театр, педагогічний міст, школа педагогічної майстерності, конкурси педагогічної майстерності).

Дослівний переклад слова **«коучинг»** – **«тренерство»**. Коуч – це тренер, здатний зробити з людини чемпіона, тобто мова йде про виховання переможців. Коуч-менеджмент – це особлива філософія життя, що має свою систему цінностей, коли першорядним є бачення людини з її цінностями, прагненнями, особистими цілями. Методологія коучинга виходить з того, що людина від природи безмежно талановита та володіє великим потенціалом, який не реалізується нею в повній мірі. Коучинг, як стиль менеджменту, спрямований на досягнення організаційних цілей з одночасним забезпеченням максимально можливого розвитку персоналу за обраним напрямом. На особливу увагу заслуговує потенціал коучинга стосовно формування та підсилення мотивації до професійного та духовного зростання, самоусвідомлення та самоорганізації що важливо для виховання конкурентноспроможних фахівців – майбутніх управлінців різних щаблів освіти.

Цілі коучингу в освіті:

- розкриття внутрішнього потенціалу особистості педагога;
- розвиток особистості через делегування відповідальності;
- досягнення високого рівня відповідальності та її усвідомлення у всіх учасників коучингу.

Для досягнення поставлених цілей вирішуються наступні завдання:

- здійснюється діагностика і моніторинг освітнього процесу в ЗДО, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій;
- створюються умови, спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування;
- освоюються інноваційні методики і технології;
- визначаються ключові моменти коучингу

Методи коучингу

Метод конкретних ситуацій. Він заснований на ствердженні, що шлях до вдосконалення власних знань можливо прокласти лише через розгляд, вивчення та обговорення конкретних проблемних ситуацій;

Метод емоційного стимулювання. В основі цього методу навчання лежить принцип формування пізнавального інтересу шляхом створення позитивних емоцій до запропонованого виду діяльності, підвищення зацікавленості та мотивації до навчального процесу;

Метод створення ситуації пізнавальної дискусії є дієвим методом активізації навчання, адже в дискусії народжується істина, а пошук істини завжди викликає посилену зацікавленість темою;

«Мозаїка» – метод розподілу обов'язків у педагогічному колективі, коли розподіл здійснюють самі його члени. Такий вид діяльності змушує вихователів самостійно, без допомоги коуча розподіляти обов'язки в колективі та нести за даний розподіл відповідальність;

Метод проєктів є методом, що виводить діяльність вихователів студентів на новий професійний рівень.

Нетворкінг – це соціальна професійна діяльність спрямована на те, щоб з допомогою кола друзів і знайомих максимально швидко й ефективно розв'язувати складні життєві та професійні завдання. При цьому сутністю нетворкінгу є вибудовування з людьми довірчих довготривалих відносин, заснованих на взаємодопомозі.

Нетворкінг може бути позитивним і негативним. Позитивний нетворкінг передбачає вміння встановлювати і підтримувати зв'язки на основі спільних інтересів, взаємної користі і взаємодопомоги. В основі негативного нетворкінгу лежить прагматичний підхід до людських стосунків, вибудовування їх за принципом «ти – мені, я – тобі».

Тайм-менеджмент – мистецтво управління часом. Його складники: 1) цілепокладання; 2) поетапне досягнення мети; 3) планування часу; 4) розстановка пріоритетів; 5) делегування; 6) контроль; 7) самоаналіз.

Кайрос-менеджмент – це технологія управління спрямована на розвиток у людини або колективу здатності вбачати користь у будь-якому вмінні, хобі іншої людини, збігу обставин та застосовувати її.

Форми застосування кайрос-менеджменту в ЗДО: 1) створення стінгазети ефективності; 2) виявлення й використання хобі працівників.

Ігрове навчання – це форма навчального процесу в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду в усіх його проявах: знаннях, навичках, уміннях, емоційно-оцінній діяльності.

Ділові ігри спрямовані на зняття певних практичних проблем, формування навичок виконання конкретних прийомів діяльності.

Види ділових ігор:

Операційні ігри – допомагають відпрацьовувати виконання конкретних специфічних операцій, у них моделюються конкретні ситуації освітнього процесу.

Імітаційні ігри – спрямовані на моделювання конкретних подій, що відбулися у реальності. Ці ігри допомагають знайти ефективніший спосіб

розв'язання конфліктів, проблем, які виникають час від часу у їхній педагогічній діяльності.

Симуляції або імітаційні ігри. Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в межах заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад, виконуючи дослід. Як правило, ведучий надає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Учасники гри можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі учасники отримують подібні результати, але вони можуть розрізнятися залежно від індивідуальних особливостей педагога, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учасниками причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації в різних її учасників.

Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми професійної діяльності.

Рольові ігри – дають змогу відпрацювати тактику поведінки, дії конкретної особи в уявлюваній ситуації. Для проведення цих ігор розробляють модель – п'єсу ситуації. Між педагогами розподіляються ролі.

Конкурсні, або навчально-ділові ігри – призначені для перевірки теоретичних знань педагогів з даної теми, відпрацювання навичок їх практичного застосування.

Педагогічний плейбек-театр – форма ситуаційного навчання за якої кожен присутній може розповісти свою історію з професійного життя і побачити як учасники відобразять її в імпровізованому творчому перформансі (виставі).

Педагогічний міст – колективна форма методичної роботи, яку використовують для взаємоознайомлення та обміну, найкращим досвідом, поширення інноваційних освітніх технологій, які використовують у своїй роботі два або кілька педагогічних колективів.

Школа педагогічної майстерності – форма покликана створити умови для самореалізації кожного вихователя і сприяння його професійному зростанню.

Конкурс педагогічної майстерності покликаний виявити рівень професійної компетентності, власний особистісний і педагогічний потенціал вихователя.