

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

СТОЙКОВА ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 37.091.113:005.963(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ**  
**ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**  
**У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕРЕЖЕВОГО**  
**ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ В. В. Стойкова

Науковий керівник: Морзе Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук,  
професор, член-кореспондент НАПН України

Київ – 2017

## АНОТАЦІЯ

*Стойкова В. В.* Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2017.

Орієнтація українського суспільства на європейську й світову інтеграцію змінює всі сфери суспільного життя, зокрема освітню, та потребує її докорінного реформування. У цьому контексті сучасна українська школа повинна функціонувати на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти, у якій максимально враховуватимуться права дитини, її здібності, потреби та інтереси. Зазначена стратегія потребує запровадження нових підходів до організації освіти на усіх її рівнях, зокрема профільної середньої освіти, яка відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій і реалізується за двома спрямуваннями: академічним та професійним. Профільне навчання призначене забезпечити молодій людині не тільки оволодіння змістом галузей, визначених стандартом профільної середньої освіти, а й розуміння своєї майбутньої професійної діяльності, ролі у суспільстві.

Зазначені проблеми актуалізовані у національній законодавчо-нормативній базі: законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції профільного навчання в старшій школі (2009 р.), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Державних стандартах базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.).

Однак процес переходу старшої школи на профільне навчання супроводжується низкою труднощів та проблем. Головна з них полягає в тому, що обмежені ресурси

значної кількості закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) не дають можливості забезпечити профільне навчання в режимі індивідуальних навчальних планів і надати максимальний ступінь свободи в проектуванні учнями освітніх траєкторій. Одним із шляхів її вирішення є створення мережевої системи профільного навчання, яка об'єднає навчальні заклади, що спільно надаватимуть увесь спектр освітніх послуг, забезпечать старшокласникам максимальну свободу вибору, сприятимуть доступності якісної освіти, раціональному та ефективному використанню наявних ресурсів. Проте широке впровадження зазначеної системи потребує належної підготовки керівників ЗЗСО, у яких мають бути сформовані відповідні організаційно-управлінські якості.

Об'єктом педагогічного дослідження є підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті. Предмет дослідження: змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників у закладах післядипломної педагогічної освіти.

У дисертації вивчено та проаналізовано значний пласт наукових праць, що уможливило удосконалення понятійного апарату дослідження щодо сутності мережевого профільного навчання, особливостей управлінської діяльності керівників навчальних закладів в умовах організації мережевого профільного навчання, системи роботи закладів післядипломної педагогічної освіти.

Зроблено висновок, що впровадження мережевого профільного навчання потребує від керівників навчальних закладів виконання нових функцій і оволодіння новими фаховими управлінськими компетентностями, а від закладів післядипломної освіти впровадження нових підходів, змісту та технологій організації підготовки керівників щодо оволодіння ними.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що: *уперше* обґрунтовано структуру фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій як сукупність спеціальних і спеціалізованих компетентностей, що відображають її особистісно-діяльнісну сутність і містять когнітивний, функціональний та особистісний компоненти. Встановлено, що фахова

управлінська компетентність керівника мережевої освітньої організації є його стійкою здатністю здійснювати системне управління освітньою мережевою організацією на засадах лідерства та створювати гармонійне освітньо-розвивальне середовище для реалізації профільного навчання учнів.

Розроблено діагностичний інструментарій оцінки цієї компетентності та визначено групи критеріїв (когнітивно-інформаційні; функціонально-діяльнісні, особистісно-мотиваційні), показники та рівні її сформованості (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, диверсифікаційний, синергетичний).

Визначено мету підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання та завдання для її реалізації щодо формування та систематизації фахових знань; оволодіння та удосконалення необхідних умінь і навичок; розвитку особистісних установок.

Обґрунтовано змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників, а саме: посилено зміст підготовки дисциплінами інваріантного та варіативного характеру; визначено етапи підготовки (підготовчо-діагностико-мотиваційний, навчально-розвивальний під час курсів підвищення кваліфікації, діяльнісно-розвивальний у міжкурсовий період; підсумково-рефлексійний); описано рівні підготовки (заклад освіти, освітній округ, район (місто, об'єднана територіальна громада), область); інноваційні технології неперервного розвитку керівників («Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані).

Уточнено зміст сукупності понять, які характеризують систему мережевого профільного навчання старшокласників. Зокрема вивчення наукових доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників дало підставу розглядати освітній округ як освітню організацію мережевого типу, що дає змогу формувати освітній простір адміністративних одиниць та освітнє середовище учня, зокрема інклюзивне, для забезпечення рівного доступу до якісної допрофільної, профільної (академічної, допрофесійної та професійної) освіти шляхом консолідації й ефективного

використання наявних ресурсів суб'єктів округу.

З'ясовано, що, залежно від локалізації та розмірів, освітні округи можна класифікувати за чотирма типами: мікроокруг, мезоокруг, макроокруг, мегаокруг. У процесі теоретичного аналізу узагальнено дев'ять моделей освітніх округів: «Опорна школа з мережею філій», «Освітній соціокультурний кластер», «Школа – ресурсний центр», «Міжшкільне об'єднання», «Соціально-педагогічний комплекс», «Асоціація навчальних закладів», «Районний (міський) ресурсний центр», «Міжрайонний ресурсний центр», «Обласний ресурсний центр» і розроблено схему-матрицю їх проектування та організації.

Подальшого розвитку набули зміст і технології післядипломної педагогічної освіти підготовки керівників ЗЗСО, наукові уявлення про зміст та структуру їхньої фахової управлінської компетентності, діагностичні технології визначення рівня сформованості фахової управлінської компетентності керівників.

Доведено ефективність змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

Розроблено методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання, у яких означено поетапність його впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та *впровадженні* в освітній процес програм спецкурсів: «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу», «Організація мережевого профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності» для слухачів і викладачів системи післядипломної педагогічної освіти; дистанційних курсів «Організація дистанційного профільного навчання» на платформі дистанційного навчання Moodle; масового відкритого онлайн курсу (МВОК (МООС)) «Організація, що навчається»; методичних рекомендацій щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників

загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти до організації мережевого профільного навчання старшокласників; спеціальних додаткових дидактичних засобів: сайти «Профільна школа», «Управлінський кластер», віртуальні професійні спільноти на Google+ та Facebook та ін.

Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями, дослідниками означеної проблеми, викладачами у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: мережеве профільне навчання старшокласників, фахова управлінська компетентність, змістово-технологічне забезпечення, підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті.

### Список публікацій здобувача

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Стойкова В. В. Моделювання змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу: навчально-методичний посібник / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – 110 с.
2. Стойкова В. В. Реалізація профільного навчання та професійної орієнтації учнів на засадах діяльнісного підходу: навчально-методичні матеріали до спецкурсу / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2016. – 103 с.
3. Стойкова В. В. Інноваційні регіональні підходи до організації профільного навчання / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2007. – № 1–2. – С. 37–41.
4. Стойкова В. В. Моделювання профільного навчання в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8/9. – С. 114–117.
5. Стойкова В. В. Моделювання, організація та управління профільним навчанням в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2009. – № 3–4. – С.103–109.
6. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний журнал / Інститут педагогіки НАПН України, Ін-т інформ.

технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ, 2014. – № 6 – С. 3–7.

7. Стойкова В. В. Освітні округи: типи, функції, структурні моделі / В. В. Стойкова // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 3. – С. 24–32.

8. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс. – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.

9. Стойкова В. В. Організаційна модель неперервного навчання керівників мережевих освітніх організацій в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти / В. В. Стойкова // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 4 (12). – С. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

10. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережевих освітніх організацій / В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

11. Стойкова В. В. Управління процесом профілізації старшої школи [в Миколаївській області] / В. В. Стойкова // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 7–9 груд. 2005 р. / Ін-т педагогіки АПН України, Черніг. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти, Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя [та ін.]. – К.; Чернігів; Ніжин, 2005. – С. 184–186.

12. Стойкова В. В. Автоматизація управлінської діяльності в профільній школі / В. В. Стойкова // Гуманітарні проблеми становлення фахівця: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 березня 2007 р.: В 2 т. – Т. 1 / Заг. ред. А. Г. Гудманяна – К.: НАУ, 2007. – С. 66–67.

13. Стойкова В. В. Особенности организации и управления сетевым профильным обучением по модели «Областной ресурсный центр – Виртуальная профильная школа» / В. В. Стойкова // Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации: Материалы Международной научно-

практической конференции (г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 1–3 апреля 2013 г.). – Казань : Республиканский центр мониторинга качества образования (редакционно-издательский отдел), 2013. – С. 169–173.

14. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / РОППО. – Рівне, 2014. – № 2 (78) – С. 215–220.

15. Стойкова В. В. Відкрита система підготовки керівних кадрів до управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами) / В. В. Стойкова // Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 1–2 грудня 2016 року, м. Суми / ДЗВН «Ун-т мен-ту осв.», Комун з-д «Сумський обл. ін-т післ. пед. осв.» [та ін.]. – Суми: СВС Панасенко І. М., 2016. – С. 177–179.

16. Захар О. Г., Стойкова В. В. Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів / О. Г. Захар, В. В. Стойкова // Управління в освіті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції; 26–27 квітня 2017, Львів / За науковою редакцією В. Охтирського. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. – С. 83–87.

17. Стойкова В. В. Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти [Електронний ресурс]/ В. В. Стойкова // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : Збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 квітня 2017. – м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л Швень. – К.: ЦППО, 2017. – С. 261–263. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/institutes/cippo/struktura/kafedra-fod/nauk-diyalnist>.

18. Стойкова В. В. Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Підготовка керівних та педагогічних кадрів



до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. – С. 54–67. – Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

19. Стойкова В. В. Структура фахової компетентності керівника освітнього округу [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 26–28 квітня 2017 р. Ч.1. – К.: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017.– С.150–155. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

20. Стойкова В. В., Компанієць В. Г. Теорія і практика проектування профільних педагогічних систем у регіоні / В. В. Стойкова, В. Г. Компанієць. – Миколаїв: ОШПО, 2009 – 161 с.

21. Стойкова В. В. Створення та організація діяльності освітніх округів: метод. реком. / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 9.) – Миколаїв: ОШПО, 2011. – 104 с.

22. Стойкова В. В. Освітній округ як засіб забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах профілізації старшої школи / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2011. – 109 с.

23. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Методичні рекомендації) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2012. – Ч. 1.– 93 с.

24. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Пакет нормативних і нормативно-правових документів діяльності освітніх округів) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2012. – Ч. 2. – 55 с.

25. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (З досвіду організації мережевого профільного навчання в Миколаївській області) /

В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 3. – 62 с.

26. Регіональний освітній кластер в умовах удосконалення системи управління освітою / А. М. Старєва, В. В. Стойкова – Миколаїв: ОППО, 2012. – 163 с.

27. Стойкова В. В. Технологія використання SWOT-аналізу для вибору та запровадження ефективних моделей профільного навчання: методичні рекомендації / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 14). – Миколаїв : ОППО, 2013. – 72 с.

28. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання на регіональному рівні / В. В. Стойкова // Методист. – 2013. – № 10 (22). – С. 3–7.

29. Стойкова В. В. Кластерний підхід у формуванні регіонального освітнього середовища / В. В. Стойкова // Вересень: науковий часопис. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 41–50.

30. Стойкова В. В. Управління та науково-методичний супровід інноваційних процесів реформування системи освіти: методичні рекомендації для відповідальних за модернізацію освітньої мережі районів (міст) та створення освітніх округів / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 20). – Миколаїв : ОППО, 2016. – 64 с.

## ANNOTATION

*Stoikova V. V.* Training of heads of general educational institutions in postgraduate education in the organization of network profile training of senior pupils. – Qualification scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for a candidate degree (Ph.D) in specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» (Pedagogical Sciences). – Boris Grinchenko Kiev University, Kiev, 2017.

The orientation of Ukrainian society towards European and world integration changes all spheres of public life, in particular educational, and requires its radical reform. In this context, the modern Ukrainian school should function based on a personally oriented educational model, which takes into account the rights of the child, its abilities, needs and interests. This strategy requires the introduction of new approaches to the organization of education at all its levels, in particular profile secondary education, which corresponds to the third level of the National Framework of Qualifications and is implemented in two areas: academic and professional. The profile training is intended to provide the young man with not only mastering the content of industries defined by the standard of specialized secondary education, but also understanding his/her future professional activity, role in society.

These problems are actualized in the national legislative and regulatory framework: the laws of Ukraine «On Education» (2017), «On General Secondary Education» (1999), «On Professional Development of Workers» (2012), «New Ukrainian School» (2013), the Concept for the Development of Continuing Teacher Education (2013), the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021 (2013), the National Qualifications Framework (2011), State Standards for Basic and Comprehensive Secondary Education (2011).

However, the process of transition of the senior school to profile education is accompanied by a lot of difficulties and problems. The main one is that the limited resources of a significant number of institutions of general secondary education do not provide an opportunity to provide specialized training in the mode of individual

curricula and provide the maximum degree of freedom in designing educational trajectories by students. One of the ways to solve it is the creation of a networked profile education system that will unite educational institutions, jointly provide the full range of educational services, provide high-school students with maximum freedom of choice, promote access to quality education, and rational and effective use of available resources. However, the wide introduction of this system requires the appropriate training of managers of the General secondary education institutions, in which the appropriate organizational and managerial qualities should be formed.

The object of pedagogical research is the improvement of professional skills of heads of general educational institutions in postgraduate pedagogical education. The subject of the research: substantive and technological support for the training of heads of general educational institutions to organize network profile training for senior pupils in institutions of postgraduate pedagogical education.

The considerable layer of scientific works has been studied and analyzed in the thesis, which allowed the improvement of the conceptual research apparatus on the essence of network profile training, the specifics of the managerial activity of the heads of educational institutions in the conditions of organization of network profile training, and the management system of postgraduate pedagogical education institutions.

It is concluded that the introduction of network profile training requires that the heads of educational institutions to perform new functions and master new professional managerial competencies; and from the institutions of postgraduate education the introduction of new approaches, content and technologies for training managers to master them.

The scientific novelty and theoretical significance of the research lies in the fact that: for the first time proved, the structure of professional management competence of the leaders of network educational organizations as a set of special and specialized competencies that reflect its personality-activity essence and contain cognitive, functional and personal components are grounded. It is established that the professional managerial competence of the head of the network educational

organization is his steady ability to implement the systemic management of the educational network organization based on leadership and create a harmonious educational and development environment for the implementation of profile education of students.

Diagnostic tools for assessing this competence have been developed and criteria groups have been developed (cognitive-informational, functional-activity, personality-motivational), indicators and levels of its formation (reproductive, adaptive, locally-modeling, diversification, synergetic).

The goals of training leading personnel for the organization of network profile training and tasks for its implementation in the formation and systematization of professional knowledge are defined; in mastering and improving the necessary skills; in development of personal attitudes.

Content-technological provision of training of heads of general educational institutions in postgraduate education to the organization of network profile training of senior pupils is substantiated, namely: the content of preparation of disciplines of an invariant and variant nature is strengthened; the stages of preparation (preparatory, diagnostic-motivational, educational-developing during the advanced training, active-development in the intercourse period, sum-reflection) were determined; described levels of training (educational institution, educational district, district (city, united territorial community), region); innovative technologies for the continuous development of managers («Learning organization», activity and contextual training; case technology, dual, cluster, information and communication, competently oriented).

The content of the set of concepts that characterize the system of network profile education of senior pupils was specified. The study of scientific developments of domestic and foreign researchers gave grounds for considering the educational district as an educational organization of the network type that allows forming the educational space of administrative units and the educational environment of the student, in particular inclusive, to ensure equal access to quality pre-profile, profile (academic, pre-professional and professional) education through the consolidation

and effective use of available resources of the subjects of the district.

It was found out that, depending on localization and size, educational districts can be classified into four types: micro-circle, meso-circle, macro-circle, and mega-circle. In the process of theoretical analysis, nine models of educational districts are generalized: «Supporting school with a network of branches», «Educational sociocultural cluster», «School-Resource Center», «Interschool Association», «Social Pedagogical Complex», «Association of Educational Institutions», «Rayon (city) resource center», «Interregional Resource Center», «Regional Resource Center» and developed a scheme-matrix of their design and organization.

The further development of the content and technology of postgraduate pedagogical education was prepared for the development of General secondary education institutions' managers, scientific representations about the content and structure of their professional management competence, diagnostic technologies for determining the level of formation of professional managerial competence of managers.

The effectiveness of substantive and technological support for the training of heads of general educational institutions in postgraduate education in the organization of network profile training for high school students has been proved.

The methodical recommendations for introduction of content-technological support for the process of preparation of the heads of general educational institutions for the organization of network profile training, which indicate the phased implementation of the system in postgraduate pedagogical education, were developed.

The practical significance of the results obtained is the development and implementation in the educational process of special course programs: «Designing content and organizing profile education based on a competently oriented approach», «Organization of network profile training», «Cloud technologies in management» for students and teachers of the system of postgraduate pedagogical education; distant courses «Organization of distance profile training» on the platform of distance learning Moodle; Massive Open Online Course (MOOC) «Learning organization»;

methodical recommendations for implementation of content-technological provision of training of heads of general educational institutions in the system of post-graduate education to the organization of network profile training of senior pupils; special additional didactic tools: «Profile School», «Managing Clusters», virtual professional communities on Google+ and Facebook, and others.

The materials of the research can be used by scientists, researchers of the identified problem, teachers in the system of postgraduate pedagogical education.

Key words: network profile education of senior pupils, professional management competence, content and technological support, preparation of heads of comprehensive educational institutions in postgraduate education.

### **List of publikations of the applicant**

*Scientific papers, in which published the main scientific results of the thesis*

1. Stoikova V. V. Modelyuvannya zmistu ta orhanizatsiya profil'noho navchannya na osnovi kompetentnisno oriyentovanoho pidkhodu : navchal'no-metodychnyy posibnyk / V. V. Stoikova. – Mykolayiv: OIPPO, 2012. – 110 s.
2. Stoikova V. V. Realizatsiya profil'noho navchannya ta profesiynoyi oriyentatsiyi uchniv na zasadakh diyal'nisnoho pidkhodu : navchal'no-metodychni materialy do spetskursu / V. V. Stoikova. – Mykolayiv : OIPPO, 2016. – 103 s.
3. Stoikova V. V. Innovatsiyni rehional'ni pidkhody do orhanizatsiyi profil'noho navchannya / V. V. Stoikova // Veresen': naukovo-metodychnyy, informatsiyno-osvitniy zhurnal. – 2007. – # 1–2. – S. 37–41.
4. Stoikova V. V. Modelyuvannya, orhanizatsiya ta upravlinnya profil'nym navchannyam v rehioni: diahnostryko-prohnostrychnyy pidkhid / V. V. Stoikova // Veresen': naukovo-metodychnyy, informatsiyno-osvitniy zhurnal. – 2009. – # 3–4. – S.103–109.
5. Stoikova V. V. Modelyuvannya profil'noho navchannya v rehioni: diahnostryko-prohnostrychnyy pidkhid / V. V. Stoikova // Imidzh suchasnoho pedahoha. – 2009. – # 8/9. – S. 114–117.
6. Stoikova V. V. Problemy pidhotovky menedzheriv osvity do orhanizatsiyi merezhevoho profil'noho navchannya / V. V. Stoikova // Komp'yuter u shkoli ta sim"yi :

naukovo-metodychnyy zhurnal / Instytut pedahohiky NAPN Ukrayiny, In-t inform. tekhnolohiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny. – Kyyiv, 2014. – # 6 – S. 3–7.

7. Stoikova V. V. Osvitni okruhy: typy, funktsiyi, strukturni modeli / V. V. Stoikova // Nova pedahohichna dumka. – 2016. – # 3. – S. 24–32.

8. Stoikova V. V. Upravlinnya yakisty orhanizatsiyi profil'noho navchannya: reytynhova otsinka [Elektronnyy resurs] / V. V. Stoikova // Osvitolohichnyy dyskurs. – 2017. – # 1–2 (16–17). – S. 52–66. – Rezhym dostupu: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.

9. Stoikova V. V. Orhanizatsiyina model' neperervnoho navchannya kerivnykiv merezhevykh osvitnikh orhanizatsiy v osvith'omu seredovyshchi zakladu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity / V. V. Stoikova // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – # 4 (12). – S. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

10. Stoikova V. V. Klasteryzatsiya ta informatsiyni tekhnolohiyi u pidvyschenni kvalifikatsiyi kerivnykiv merezhevykh osvitnikh orhanizatsiy / V. V. Stoikova // Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti. – 2017. – # 31. – S. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

*Scientific papers certifying the approbation of the materials of the thesis*

11. Stoikova V. V. Upravlinnya protsesom profilizatsiyi starshoyi shkoly [v Mykolayivs'kiy oblasti] / V. V. Stoikova // Stratehiya upravlinnya zakladamy osvity v umovakh formuvannya informatsiynoho suspil'stva : Materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 7–9 hrud. 2005 r. / In-t pedahohiky APN Ukrayiny, Chernih. oblas. in-t pislyadyplom. ped. osvity, Nizhyn. derzh. un-t im. Mykoly Hoholya [ta in.]. – K. ; Chernihiv; Nizhyn, 2005. – S. 184–186.

12. Stoikova V. V. Avtomatyzatsiya upravlins'koyi diyal'nosti v profil'niy shkoli / V. V. Stoikova // Humanitarni problemy stanovlennya fakhivtsya : Materialy VIII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, 22–23 bereznya 2007 r.: V 2 t. – T. 1 / Zah. red. A. H. Hudmanyana – K.: NAU, 2007. – S. 66–67.

13. Stoikova V. V. Osobennosti organizacii i upravlennija setevym profil'nym obucheniem po modeli «Oblasnoj resursnij centr – Virtual'naja profil'naja shkola» / V. V. Stoikova // Aktual'nye problemy povyshenija kachestva sovremennogo obrazovanija:



opyt i innovacii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Naberezhnye Chelny, Respublika Tatarstan, 1–3 aprelja 2013 g.). – Kazan' : Respublikanskij centr monitoringa kachestva obrazovanija (redakcionno-izdatel'skij otdel), 2013. – S. 169–173.

14. Stoikova V. V. Problemy pidhotovky menedzheriv osvity do orhanizatsiyi merezhevoho profil'noho navchannya / V. V. Stoikova. // Upravlinnya profesijnym rozvytkom kerivnykh i pedahohichnykh kadriv v umovakh zaprovadzhennya vyperedzhuval'noyi pislyadyplomnoyi osvity: Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Nova pedahohichna dumka : naukovo-metodychnyy zhurnal / ROIPPO. – Rivne, 2014. – # 2 (78) – S. 215–220.

15. Stoikova V. V. Vidkryta systema pidhotovky kerivnykh kadriv do upravlinnya osvitnimy merezhevymy orhanizatsiyamy (okruhamy ta opomymy shkolamy) / V. V. Stoikova // Profesiyne vdoskonalennya kerivnykiv opornykh shkil v umovakh detsentralizatsiyi osvity : Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi; 1–2 hrudnya 2016 roku, m. Sumy / DZVN «Un-t men-tu osv.», Komun z-d «Sums'kyy obl. in-t pisl. ped. osv.» [ta in.]. – Sumy: SVS Panasenko I. M., 2016. – S. 177–179.

16. Zakhar O. H., Stoikova V. V. Vykorystannya khmarnykh servisiv Google v upravlins'kiy diyal'nosti kerivnykiv navchal'nykh zakladiv / O. H. Zakhar, V. V. Stoikova // Upravlinnya v osviti: Materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi; 26–27 kvitnya 2017, L'viv / Za naukovoyu redaktsiyeyu V. Okhtyrs'koho. L'viv : Instytut prava ta psykholohiyi NU «L'vivs'ka politekhnik», 2017. – S. 83–87.

17. Stoikova V. V. Profesiyne stanovlennya kerivnyka merezhevoyi osvitn'oyi orhanizatsiyi v umovakh zakladu pislyadyplomnoyi osvity [Elektronnyy resurs]/ V. V. Stoikova // Profesiynny rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriya, teoriya, tekhnolohiyi : Zbirnyk materialiv II-yi Vseukrayins'koyi Internet-konferentsiyi, 28 kvitnya 2017. – m. Kyyiv / redkol.: V. V. Sydorenko, M. I. Skrypnyk, Ya. L. Shven'. K.: TsIPPO, 2017. – S. 261–263. – Rezhym dostupu: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra\\_fod/zbirnyk%20materialiv%20konferentsiyi%20profesiynny%20rozvytok%20fakhivtsiv%20u%20systemi%20osvity%20do%20roslykh20.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra_fod/zbirnyk%20materialiv%20konferentsiyi%20profesiynny%20rozvytok%20fakhivtsiv%20u%20systemi%20osvity%20do%20roslykh20.pdf).

18. Stoikova V. V. Pidhotovka kerivnykiv navchal'nykh zakladiv do upravlinnya merezhevymy osvithnyy orhanizatsiyamy v zakladi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Elektronnyy resurs] / V. V. Stoikova // Pidhotovka kerivnykh ta pedahohichnykh kadriv do realizatsiyi Kontseptsiyi Novoyi ukrayins'koyi shkoly: Zbirnyk statey Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi Internet-konferentsiyi, 6 kvitnya 2017 roku. – Kharkiv : Kharkivs'ka akademiya neperervnoyi osvity, 2017. – S. 54–67. – Rezhym dostupu: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

19. Stoikova V. V. Struktura fakhovoyi kompetentnosti kerivnyka osvith'oho okruhu [Elektronnyy resurs] / V. V. Stoikova // Sotsial'no-ekonomichni ta humanitarni aspekty svitovykh innovatsiynykh transformatsiy: Materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi 26–28 kvitnya 2017 r. Ch.1. – K.: Navchal'no-naukovyy instytut menedzhmentu ta psykholohiyi DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», 2017.– S.150–155. – Rezhym dostupu: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>.

*Scientific works, which additionally reflekt the scientific results of the thesis*

20. Stoikova V. V., Kompaniyets' V. H. Teoriya i praktyka proektuvannya profil'nykh pedahohichnykh system u rehioni / V. V. Stoikova, V. H. Kompaniyets'. – Mykolayiv: OIPPO, 2009 – 161 s.

21. Stoikova V. V. Stvorennya ta orhanizatsiya diyal'nosti osvithnykh okruhiv: metod. rekom. / V. V. Stoikova // Profil'na shkola: informatsiyno-metodychnyy visnyk (Vyp. 9.) – Mykolayiv: OIPPO, 2011. – 104 s.

22. Stoikova V. V. Osvithnyy okruh yak zasib zabezpechennya rivnoho dostupu do yakisnoyi osvity v umovakh profilizatsiyi starshoyi shkoly / V. V. Stoikova. – Mykolayiv: OIPPO, 2011. – 109 s.

23. Stoikova V. V. Orhanizatsiya profil'noho navchannya na osnovi sotsial'noho partnerstva y merezhevoyi vzayemodiyi: Informatsiyno-metodychnyy kompleks: [v 3 ch.] (Metodychni rekomendatsiyi) / V. V. Stoikova. – Mykolayiv: OIPPO, 2012. – Ch. 1.– 93 s.

24. Stoikova V. V. Orhanizatsiya profil'noho navchannya na osnovi sotsial'noho partnerstva y merezhevoyi vzayemodiyi: Informatsiyno-metodychnyy kompleks: [v 3 ch.] (Paket normatyvnykh i normatyvno-pravovykh dokumentiv diyal'nosti osvithnykh okruhiv) / V. V. Stoikova. – Mykolayiv: OIPPO, 2012. – Ch. 2. – 55 s.

25. Stoikova V. V. Orhanizatsiya profil'noho navchannya na osnovi sotsial'noho partnerstva y merezhevoyi vzayemodiyi: Informatsiyno-metodychnyy kompleks: [v 3 ch.] (Z dosvidu orhanizatsiyi merezhevoho profil'noho navchannya v Mykolayivs'kiy oblasti) / V. V. Stoikova. – Mykolayiv: OIPPO, 2012. – Ch. 3. – 62 s.
26. Rehional'nyy osvitynyy klaster v umovakh udoskonalennya systemy upravlinnya osvity / A. M. Staryeva, V. V. Stoikova – Mykolayiv: OIPPO, 2012. – 163 s.
27. Stoikova V. V. Tekhnolohiya vykorystannya SWOT-analizu dlya vyboru ta zaprovadzhennya efektyvnykh modeley profil'noho navchannya: metodychni rekomendatsiyi / V. V. Stoikova // Profil'na shkola : informatsiyno-metodychnyy visnyk (Vyp. 14). – Mykolayiv : OIPPO, 2013. – 72 s.
28. Stoikova V. V. Upravlinnya yakystyu orhanizatsiyi profil'noho navchannya na rehional'nomu rivni / V. V. Stoikova // Metodyst. – 2013. – # 10 (22). – S. 3–7.
29. Stoikova V. V. Klasternyy pidkhid u formuvanni rehional'noho osvitynoho seredovyscha / V. V. Stoikova // Veresen': naukovyy chasopys. – 2016. – # 1–2 (72–73). – S. 41–50.
30. Stoikova V. V. Upravlinnya ta naukovy-metodychnyy suprovid innovatsiynykh protsesiv reformuvannya systemy osvity: metodychni rekomendatsiyi dlya vidpovidal'nykh za modernizatsiyu osvitynoyi merezhi rayoniv (mist) ta stvorennya osvitynih okruhiv / V. V. Stoikova // Profil'na shkola : informatsiyno-metodychnyy visnyk (Vyp. 20). – Mykolayiv : OIPPO, 2016. – 64 s.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	23
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕРЕЖЕВОГО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....</b>	<b>33</b>
1.1.Мережеве профільне навчання як організаційно-педагогічна проблема регіональної освіти.....	33
1.2.Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у закладах післядипломної педагогічної освіти в педагогічній теорії та практиці.....	55
1.3.Структура фахової управлінської компетентності для організації мережевого профільного навчання, критерії, показники та рівні її сформованості .....	73
Висновки до першого розділу.....	97
Список використаних джерел у першому розділі.....	101
<b>РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕРЕЖЕВОГО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....</b>	<b>123</b>
2.1.Концептуальні основи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.....	123
2.2.Зміст підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників.....	139
2.3. Технології, форми та методи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної освіти до організації мережевого профільного навчання старшокласників .....	157
Висновки до другого розділу.....	187
Список використаних джерел у другому розділі .....	190

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ .....	206
3.1.Етапи та методика експериментальної роботи. Аналіз результатів педагогічного експерименту. ....	206
3.2.Методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників. ....	239
Висновки до третього розділу. ....	253
Список використаних джерел у третьому розділі.....	257
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	260
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	263
ДОДАТКИ.....	299

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

КМ – Кабінет Міністрів

МВОК – масовий відкритий освітній курс

МНВК – міжшкільний навчально-виробничий комбінат

МОІППО – Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

МОО – мережева освітня організація

НВК – навчально-виховний комплекс

НППК – навчальний план підвищення кваліфікації

ОІППО – обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ОО – освітній округ

ОТГ – об'єднані територіальні громади

ПК – підвищення кваліфікації

ПН – профільне навчання

ППО – післядипломна педагогічна освіта

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Особливості соціального та економічного розвитку України, що зумовлені глобалізацією суспільно-політичного й економічного життя, прагненнями переходу до постіндустріального суспільства та євроінтеграційними процесами спонукають до переоцінки діяльності закладів загальної середньої освіти, зокрема, оновлення школи третього ступеня. Тепер вона має функціонувати як профільна. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно зорієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації й забезпечить перехід української системи освіти від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Цей вид освіти відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій і реалізується за двома спрямуваннями: академічним і професійним.

Визначені проблеми актуалізовано в національній законодавчо-нормативній базі: законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції профільного навчання в старшій школі (2009 р.), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Державних стандартах базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.).

Однак процес переходу старшої школи на профільне навчання супроводжується низкою труднощів і проблем. Головна з них полягає в тому, що обмежені ресурси значної кількості закладів загальної середньої освіти не дають можливості забезпечити профільне навчання в режимі індивідуальних навчальних планів і надати максимальний ступінь свободи в проектуванні учнями освітніх траєкторій. Одним із шляхів її вирішення є створення мережевої системи профільного навчання, яка об'єднає навчальні заклади, що спільно надаватимуть увесь спектр освітніх послуг, забезпечать старшокласникам максимальну свободу вибору, сприятимуть доступності якісної освіти, раціональному та ефективному використанню наявних

ресурсів. Проте широке впровадження зазначеної системи потребує відповідної підготовки керівників ЗЗСО, у яких мають бути сформовані відповідні організаційно-управлінські компетентності.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми свідчить, що вітчизняними та зарубіжними науковцями досліджено різні аспекти профілізації загальноосвітньої школи. Так, К. Абульханова-Славська, Т. Анциферова, С. Батишев, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін. аналізували особливості неперервної професійної освіти; О. Бугайов, М. Бурда, М. Гузик, О. Корсакова, С. Логачевська, Т. Логвіна-Бик, П. Сікорський та ін. вивчали загальні теоретичні питання диференціації навчання; А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко, С. Гончаренко, І. Лернер, Ю. Мальований, О. Савченко, Б. Федоришин, А. Хуторський та ін. здійснювали розробку концептуальних засад особистісно зорієнтованого профільного навчання; Г. Балл, О. Безпалько, О. Падалка та ін. обґрунтували ідею профільної диференціації освіти; В. Гусєєв, С. Рягін, О. Савченко передбачили особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі запровадження Державного стандарту; І. Кон, П. Перепелиця, В. Рибалко та ін. визначили психологічні особливості профільного навчання старшокласників; Н. Бондар, Л. Денисенко, І. Лікарчук, М. Піддячий, Н. Побірченко, В. Хільковець узагальнили питання профорієнтації та професійного самовизначення учнів загальноосвітніх навчальних закладів; Є. Клімов, В. Мадзігон, С. Максименко, В. Рибалко, Л. Тименко, Б. Федоришин та ін. узагальнили психолого-педагогічні засади допрофесійної підготовки учнів; С. Вольянська, І. Осадчий, А. Остапенко, А. Самодрин, Н. Шиян виявили особливості організації профільного навчання в навчальних закладах сільської місцевості.

Останнім часом актуальними для психолого-педагогічних досліджень стають питання організації профільного навчання на основі мережевої взаємодії навчальних закладів (Ю. Бурдельна, О. Вербичева, М. Гур'янова, А. Лукіна, О. Хуказова, А. Шипіло, Л. Ярмонов) і використання інформаційно-комунікаційних технологій (М. Кондакова, І. Малахова, І. Роберт та ін.), проте ці дослідження переважно охоплюють роботи зарубіжних науковців. У вітчизняному науковому середовищі



розвідки щодо організації мережевого профільного навчання обмежуються питаннями діяльності деяких типів освітніх округів та управління ними (В. Мелешко, Н. Мельник, І. Осадчий, О. Пастовенський, М. Проскурін та ін.).

Сучасні українські дослідники спрямували власні зусилля на пошук шляхів удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, розвиток їхнього професіоналізму досліджувався в роботах О. Антонової, І. Багаєвої, Н. Батечко, М. Братко, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Желанової, Є. Зеєра, І. Зязюна, А. Маркової, Н. Ничкало, І. Підласого, Л. Пуховської, Т. Семенюк, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Т. Сорочан та інших. Усебічно висвітлено проблеми застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти (В. Беспалько, В. Прошкін, І. Соколова та ін.), зокрема в інститутах післядипломної педагогічної освіти (Н. Клокар, В. Олійник, Н. Протасова та ін.); підготовки фахівців із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Р. Клопов, Т. Коваль, Н. Морзе, Л. Петухова та ін.); підготовки керівників ЗЗСО (Л. Ващенко, С. Калашнікова, Ю. Конаржевський, І. Линьова, М. Поташнік), зокрема у закладах післядипломної освіти (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Б. Жебровський, І. Жерносець, Л. Калініна, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Н. Чепурна та ін.). Особливості підготовки керівних кадрів до застосування освітніх інновацій досліджено в наукових роботах В. Бондаря, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Хоружої та інших. Підготовка керівників закладів загальної середньої освіти до впровадження профільного навчання досліджувалася в кандидатській дисертації Н. Ларіної.

Незважаючи на достатній інтерес у наукових колах до питань організації профільного навчання та підготовки керівників шкіл, розвідки здебільшого присвячено дослідженню окремих типів і моделей мережевого профільного навчання. Управлінські аспекти організації мережевого профільного навчання порівняно нещодавно зацікавили вітчизняних науковців, тому не охоплюють усіх складових цієї проблеми. Питання підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання ще не стало предметом цілісного наукового дослідження.

Актуальність визначеної проблеми посилюється також низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами до якості, результативності й доступності української системи освіти та станом підготовки керівників ЗЗСО до їх забезпечення;
- необхідністю застосування дієвих моделей організації мережевого профільного навчання та недостатнім рівнем сформованості відповідної фахової управлінської компетентності керівників ЗЗСО;
- потребою у підготовці керівників ЗЗСО до організації мережевого профільного навчання та нерозробленістю змістово-технологічного забезпечення цього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Зважаючи на соціальну значущість порушеного наукового питання, відсутність його цілісної наукової розробки та потребу у вирішенні названих вище суперечностей, визначено тему дисертаційної роботи: **«Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження є складником комплексної науково-дослідної теми Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти «Формування і розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти» (реєстраційний номер № 0114U002045) та наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст та технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер № 0116U003295).

Тему дисертації затверджено вченою радою Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 5 від 18 травня 2011 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології України (протокол № 8 від 25 жовтня 2011 року).

**Об'єкт дослідження** – підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті.

**Предмет дослідження** – змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практичній діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, уточнити понятійний апарат дослідження, узагальнити типи й моделі освітніх округів і системи управління ними.

2. Обґрунтувати структуру фахової управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів для організації мережевого профільного навчання старшокласників; визначити критерії, показники та рівні її сформованості.

3. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

4. Розробити методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

**Методологічну основу дослідження** становлять основні положення філософії щодо єдності теорії та практики, системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів і процесів; загальнотеоретичні методологічні положення неперервності освіти, гуманізації та гуманітаризації освіти дорослих, професійної підготовки керівників ЗЗСО на засадах андрагогіки; методологічні положення щодо застосування діяльнісного, особистісно зорієнтованого,

контекстного, компетентнісного підходів у післядипломній освіті керівників ЗЗСО.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові положення філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Н. Ничкало та ін.); положення та висновки підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти, зокрема на засадах компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Даниленко, Н. Клокар, І. Линьова, В. Маслов, Н. Протасова, Л. Хоружа та ін.), диференційованого підходу (Н. Клокар, О. Пехота, Т. Сорочан та ін.), андрагогічного підходу (Н. Протасова, В. Семиченко та ін.), адаптивно-кваліметричного підходу (Г. Єльнікова та ін.), інноваційного підходу (Н. Клокар, В. Олійник та ін.), каскадного підходу (Н. Клокар), кластерного підходу (Р. Савонюк, В. Толкованов), дуального підходу (А. Турчин, В. Хоменко та ін.), із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (О. Захар, Р. Клопов, Н. Морзе, С. Сисоєва та ін.), кейс-технології (І. Данилюк-Черних, Г. Корчагіна та ін.), технології корпоративного навчання «Організація, що навчається» (С. Сиротюк, Т. Сорочан та ін.), технології контекстного навчання (В. Желанова та ін.); теорії організації профільного навчання та професійного самовизначення підлітків (Н. Бібік, С. Кравцов, В. Мадзігон, М. Піддячий, Б. Федоришин, Н. Шиян та ін.); наукові основи управлінської діяльності керівних кадрів (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Маслов, Н. Острроверхова, В. Пікельна, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.), педагогічної інноватики (К. Ангеловські, В. Беспалько, Л. Ващенко, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, Н. Юсуфбекова та ін.); наукових засад функціонування мережевих освітніх організацій (освітніх округів) та основ мережевого освітнього менеджменту (І. Осадчий, Н. Мельник, О. Пастовенський, М. Проскурін та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети й виконання завдань використано такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення – для вивчення стану дослідження визначеної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями; абстрагування, конкретизація та систематизація теоретичних положень – для визначення понятійного апарату дослідження; наукове проектування – для обґрунтування структури фахової управлінської компетентності керівників

мережевих освітніх організацій, визначення змісту підготовки, обґрунтування змістово-технологічного забезпечення й моделі підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання; *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування – для визначення стану сформованості фахової управлінської компетентності керівників ЗЗСО; педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки ефективності змістово-технологічного забезпечення підготовки керівних кадрів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників; *статистичні* – для здійснення кількісної та якісної інтерпретації результатів дослідження, встановлення надійності діагностичного інструментарію, візуальної реєстрації результатів дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота виконувалася на базі Миколаївського, Полтавського, Хмельницького, Запорізького обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»; у відділах (управліннях) освіти районних державних адміністрацій (міських рад), закладах загальної середньої освіти Миколаївської області. В експериментальній роботі взяли участь 462 керівники загальноосвітніх навчальних закладів.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що: *уперше* обґрунтовано структуру фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій як сукупність спеціальних і спеціалізованих компетентностей, що відображають її особистісно-діяльнісну сутність і містять когнітивний, функціональний та особистісний компоненти; розроблено діагностичний інструментарій оцінки цієї компетентності та визначено групи критеріїв (когнітивно-інформаційні; функціонально-діяльнісні, особистісно-мотиваційні), показники та рівні її сформованості (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, диверсифікаційний, синергетичний); обґрунтовано змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників, а саме: посилено зміст підготовки дисциплінами

інваріантного та варіативного характеру; визначено етапи підготовки (підготовчо-діагностико-мотиваційний, навчально-розвивальний під час курсів підвищення кваліфікації, діяльнісно-розвивальний у міжкурсовий період; підсумково-рефлексійний); описано рівні підготовки (заклад освіти, освітній округ, район (місто, об'єднана територіальна громада), область); інноваційні технології неперервного розвитку керівників («Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані); *уточнено* зміст сукупності понять, які характеризують систему мережевого профільного навчання старшокласників; *подальшого розвитку набули* зміст і технології післядипломної педагогічної освіти підготовки керівників ЗЗСО, наукові уявлення про зміст і структуру їхньої фахової управлінської компетентності, діагностичні технології визначення рівня сформованості фахової управлінської компетентності керівників.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у розробці та *впровадженні* в освітній процес програм спецкурсів: «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу», «Організація мережевого профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності» для слухачів і викладачів системи післядипломної педагогічної освіти; дистанційних курсів «Організація дистанційного профільного навчання» на платформі дистанційного навчання Moodle; масового відкритого онлайн курсу (МВОК (МООС)) «Організація, що навчається»; методичних рекомендацій щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти до організації мережевого профільного навчання старшокласників; спеціальних додаткових дидактичних засобів: сайти «Профільна школа», «Управлінський кластер», віртуальні професійні спільноти на Google+ та Facebook тощо.

Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями, дослідниками, викладачами у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 845/17-12

від 19.06.2017), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 96 від 19.05.2017), Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 372 від 14.04.2017), Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 331 від 03.06.2017), комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 357 від 10.04.2017).

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження обговорено на науково-практичних конференціях, зокрема: *міжнародних* – «Управління в освіті» (м. Львів, 2017 р.), «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій» (м. Київ – м. Суми, 2017 р.), «Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации» (м. Набережні Човни, Татарстан, 2013 р.), «Гуманітарні проблеми становлення фахівця» (м. Київ, 2007 р.), «Адаптивне управління в освіті» (м. Харків, 2007 р.), «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Київ – м. Чернігів – м. Ніжин, 2005 р.); *всеукраїнських* – «Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи» (м. Київ – м. Харків, 2017 р.), «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» (м. Київ, 2017 р.), «Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти» (м. Суми, 2016 р.), «Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти» (м. Рівне, 2013 р.), «Сучасна профільна освіта: традиції та інновації» (м. Чернівці, 2012 р.), «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти» (м. Миколаїв, 2011 р.), «Менеджмент і дидактичний процес у післядипломній освіті» (м. Полтава, 2007 р.), «Освітнє середовище як методична проблема» (м. Херсон, 2006 р.); IV Всеукраїнському педагогічному конгресі «Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції» (м. Львів, 2014 р.), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Профільна освіта з математики у педагогічній теорії і

практиці» (м. Миколаїв, 2008 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертації опубліковано в 30 працях (із них 27 – одноосібні), зокрема: 2 – навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації, 8 публікацій – у провідних фахових виданнях (із них 3 – у періодичних виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз); 2 публікації – в інших періодичних виданнях; 9 публікацій – у матеріалах наукових конференцій (1 – у співавторстві; 1 – у зарубіжному виданні); 9 збірників науково-методичних матеріалів (2 – у співавторстві).

**Особистий внесок здобувача:** у збірці методичних рекомендацій «Теорія і практика проектування профільних педагогічних систем у регіоні», підготовленому в співавторстві з В. Компанієць – у розробці методичних рекомендацій щодо проектування моделей освітніх округів; у збірці методичних рекомендацій «Регіональний освітній кластер в умовах удосконалення системи управління освітою» (у співавторстві з А. Старєвою) – у розробці методичних рекомендацій щодо організації соціального партнерства та мережевої взаємодії освітніх закладів – суб'єктів освітніх округів, у статті «Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів» (у співавторстві з О. Захар) – у визначенні практичних аспектів упровадження хмарних сервісів в управлінську діяльність. Розробки співавторів у дисертації не використовувалися.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (307 найменувань), додатків на 80 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 378 сторінок. Основний текст викладено на 191 сторінках. В основній частині роботи вміщено 21 таблицю, 38 рисунків.



## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕРЕЖЕВОГО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У розділі на основі вивчення праць вітчизняних та зарубіжних авторів здійснено теоретичний аналіз базових понять дослідження; сутності та процесу формування управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів; визначено структуру фахової управлінської компетентності й обґрунтовано критерії, показники, рівні її сформованості.

### **1.1. Мережеве профільне навчання як організаційно-педагогічна проблема регіональної освіти**

Одним із факторів першочергового впливу на соціально-економічний розвиток країни має якість освіти за умови забезпечення рівного безперешкодного доступу до неї. Водночас якісною вважається така освіта, яка забезпечує успішність громадян, ефективність економіки, посилення позицій держави на світовій арені.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» зазначається: «...найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [110]. Це передбачає низку системних освітніх реформ однією з яких є реалізація профільного навчання в старшій ланці за академічним або професійним спрямуваннями [110].

Відповідно до Концепції профільного навчання старшокласників, профільне навчання ми розглядаємо, як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується внаслідок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [104].

Науковці виокремлюють кілька моделей організації профільного навчання: модель шкільної профілізації; модель мережевої організації [37].

У другій моделі профільне навчання учнів конкретної школи здійснюється завдяки цілеспрямованій акумуляції ресурсів інших закладів освіти. Основою подібної акумуляції є кооперація навчального закладу з науковими інститутами, методичними центрами, що є запорукою отримання учнями якісної профільної освіти в кооперованих із даним навчальним закладом освітніх структурах (дистанційні курси, заочні школи, дослідницькі інститути та ін.).

Профілізація здійснюється на основі диференціації та індивідуалізації навчання [104], через реалізацію особистісно-соціального, диференційовано-діяльнісного й аксіологічного підходів та з використанням теорії вивчення й моделювання складних систем і об'єктів [156, с. 10–11]. Процес впровадження профільного навчання потребує створення обов'язкових організаційних умов, а саме: забезпечення освітнього процесу необхідними кадровими, матеріально-технічними, програмно-методичними, фінансовими ресурсами.

Сьогодні ситуація складається так, що наявна в країні освітня мережа переповнена малокомплектними навчальними закладами, які здебільшого є надто витратними, а створене в них освітнє середовище стає соціально й комунікаційно збіднілим [134, с. 24]. Така закономірність призводить до зниження результатів діяльності людини та соціального капіталу території [163, с. 132], а, отже, деформації процесів життєвої й професійної адаптації випускників.

Проте, найбільшим викликом у середовищі малокомплектного навчального закладу стає соціальна дезадаптація дитини, затримка її психічного розвитку [24], що вихолощує розвиток інтелектуального потенціалу нації.

Для уникнення подібних ситуацій слід реалізувати кілька першочергових завдань, серед яких пріоритетним є модернізація освітньої мережі та розвиток високоефективних навчальних закладів шляхом запровадження міжінституційної взаємодії в економічному та соціальному середовищах.

Такими закладами можуть стати опорні школи із мережею філій та їх об'єднання – освітні округи, системоутворювальним чинником діяльності яких є

реалізація принципів взаємодії та інтеграції [152, с. 6]. Виникнення освітніх округів є закономірним процесом та обумовлюється наявністю спільної діяльності, території, зв'язків, а стимулювання процесу їх формування є необхідною складовою регіональної соціально-економічної політики [58, с. 81].

Саме потенціал взаємозв'язків між навчальними закладами та їх соціальним оточенням дозволить знайти ресурси для підвищення якості освітнього процесу та впровадження профільної освіти. Мережева комунікація виникає за наявності спільного поля сенсів педагогічної діяльності, що уможлиблює нову спільну діяльність, необхідну для подальшого продуктивного існування освітнього співтовариства [23]. Завдяки такому підходу вибудується багатоступенева модель отримання освітніх послуг, адже до складу округу можуть входити дитячі садочки, школи, заклади пзашкілної, професійно-технічної, вищої освіти, культури, спорту, підприємства тощо.

Українські та зарубіжні науковці й практики переконані в ефективності діяльності округів, адже: «саме освітні округи будуть сприяти регіональному соціальному, економічному та культурно-освітньому розвитку, створять умови для повнішого врахування інтересів батьків та учнів старшої школи, як кінцевих споживачів освіти, додаткові можливості щодо залучення ресурсів бізнесу й територіальної громади для розв'язання проблем та забезпечення розвитку освіти в межах конкретної адміністративно-територіальної одиниці» [112, с. 4]. Окрім того, вони «мають стати важливим елементом державно-громадської організації освітнього процесу, що дозволить залучати додаткові надходження, ефективно використовувати кадровий потенціал і матеріально-технічну базу» [73, с. 6], а також фінансові ресурси [170, с. 29].

Останнім часом, у науковому світі приділяється увага питанням особливостей функціонування та управління освітніми округами. Серед них дослідження В. Бочарової [5], І. Ветрова [15], В. Громового [23], М. Гур'янової [5; 24], Й. Йохансона [164], Й. Кадамуса [170], С. Кравцова [62], В. Мелешко [152], Н. Мельник [73; 74; 75; 76], Д. Монка [170], Т. Ніцелу [172], І. Осадчого [89; 90; 91; 92; 93], О. Пастовенського [96; 97; 98], Й. Петріє [164], О. Пивоварова [99],

М. Проскуніна [111; 112], Т. Фральцової [151], С. Ховля [164], Н. Шиян [156] та інших.

Створення освітніх округів для підвищення ефективності профільного навчання та запровадження варіативних моделей організації навчально-виховного процесу у своїх дослідженнях вивчали Т. Абанкіна [1; 2], Ю. Бурдельна [7], Г. Грінько [22], В. Громовий [23], Л. Лисов [66], Н. Мельник [74; 75; 76], І. Осадчий [89; 90; 91; 92; 93], О. Філімонов [150], Н. Шиян [156] та інші.

Розвиток мережевих організацій розпочався ще у 1980-х роках, коли значна конкуренція і швидкі технологічні зміни викликали масштабну реструктуризацію у всіх галузях [78, с. 221]. Таким організаціям притаманні певні характерні ознаки, що вирізняють їх серед інших. Вони використовують загальні активи декількох суб'єктів мережі; більше покладаються на ринкові механізми, ніж на адміністративні форми управління; проявляють більш дієву й зацікавлену роль учасників спільної діяльності, що покращує кінцеві результати, та кооперуються навколо одного процесу, автономно виконуючи певну роль у виробничому ланцюжку [122]; всередині організації превалюють горизонтальні зв'язки; діяльність усіх працівників орієнтована на отримання спільного результату; керівництво є розподіленим, а не централізованим [62, с. 90–91].

Започатковувалися мережеві організації з різною метою, зокрема, для спільної реалізації певних проектів; у вигляді об'єднань малопотужних підприємств задля отримання більш вигірної позиції на ринку; у вигляді комерційних об'єднань великих виробничих фірм, географічно розосереджених і об'єднаних у єдину систему; у вигляді стратегічних союзів серед великих фірм, що прагнуть забезпечити собі конкурентні переваги в глобальному масштабі [78, с. 222]. Уперше мережеві організації досліджувалися в галузі психології, соціології, потім в економічних науках і згодом в освітній галузі.

Теорію освітніх мереж, що стосуються освіти в сільських регіонах, детально досліджував І. Осадчий [90, с. 44]. На думку науковця, «освітньою мережею є цілісна освітня система (а також її підсистеми), між освітніми інституціями якої існують горизонтальні та вертикальні зв'язки кооперації ресурсів та можливостей, а також

координація функціонування й розвитку». А, відповідно, «найвищим рівнем інтеграції освітніх інституцій у цілісних освітніх системах є спільне використання (кооперація) ресурсів та можливостей, а також узгодження (координація) функціонування й розвитку».

Офіційне трактування поняття освітнього округу було подано в різних редакціях Положення про освітній округ. Як добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами, а також установами охорони здоров'я, що сприяють здійсненню освітньої діяльності та створюються для забезпечення освітніх і культурно-освітніх потреб громадян, які проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста або їхніх частин) – 2006 рік [108]. Як добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки й профільного навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури та спорту, підприємств і громадських організацій (далі – суб'єкти округу) – 2010 рік [106]. Відповідно до останньої редакції (19.04.2017), до складу округу можуть входити навчальні заклади незалежно від типу та форми власності, у тому числі заклади загальної середньої освіти, що є опорними, та міжшкільні навчально-виробничі комбінати [106]. Також до діяльності округу можуть залучатися інші юридичні особи, їхні відокремлені підрозділи.

У Законі України «Про освіту» визначено, що «освітній округ – це сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури та спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території» [109].

Мета створення такого об'єднання, також, щоразу удосконалювалася й за останньою редакцією визначено таке: «створення єдиного освітнього простору; забезпечення рівного доступу осіб, у тому числі з особливими освітніми потребами,

до якісної освіти; створення умов для здобуття особами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки й профільного навчання, поглибленого вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особи, а також допрофесійного навчання незалежно від місця їхнього проживання; раціонального й ефективного використання наявних ресурсів суб'єктів округу, їх модернізації» [106].

У наукових колах питанню дефініціювання терміна «освітній округ» було присвячено декілька наукових розвідок. Н. Мельник під округом розуміє «складову частину регіональної системи освіти, яка має соціально-економічні, культурні, географічні та адміністративно-територіальні особливості й функціонує відповідно до Положення про освітній округ як добровільне об'єднання в межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи освіти, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій» [73].

На думку В. Проскурніна «освітній округ регіонального типу є педагогічною системою відкритого типу, яка забезпечує консолідацію й оптимальну взаємодію кадрового, матеріально-технічного, фінансового, соціально-економічного ресурсів суб'єктів освіти та промислово-економічних структур певного регіону у формуванні особистості підростаючого покоління, яка є компетентною та мобільною на національному ринку праці, має громадянську позицію й ефективно діє, сприяє власному розвитку та здатна навчатися протягом життя» [111].

Дослідженням шкіл-об'єднань або шкіл-концентраторів приділено чимало уваги іноземних дослідників. У їхніх роботах ключовими для визначення таких утворень використовуються поняття «школа – центр концентрації ресурсів» [164], «школа – центр розвитку громади» [163; 172] та «школа – центр концентрації можливостей розвитку дитини» [163; 170].

У дисертаційній роботі Танни Н. Ніцелу розглядаються моделі школи-громади невеликого міста. На думку науковця, модель такої школи формується на партнерських стосунках між навчальними закладами та громадськими ресурсами. Школи стають центрами громади й постійно відкриті для її членів. Така модель концентрує в собі можливості залучення до освітнього процесу науковців,

працівників медичних і соціальних установ, молодіжних і громадських спільнот, що призводить до підвищення результативності навчання, зміцнення родин і «оздоровлення» громади [172, с. 7–12].

Національний центр освітньої політики (США) визначає освітній округ, як соціально-освітню одиницю у якій консолідується освітній, соціальний, культурний, економічний, фінансовий капітал громади [164, с. 5–7].

Російський науковець О. Пивоваров переконаний, що шкільний освітній округ – це об'єднання освітніх організацій, які реалізують освітні програми різного виду й типу, уклали на добровільній основі договір про спільну діяльність у сфері освіти з опорною школою [99, с. 19]. З іншого боку, Т. Фральцова у своїй дисертації представляє поняття «освітній округ», як організаційну, змістовну, керовану систему, об'єднану на рівні адміністративно-територіальної одиниці за ознакою єдності цілей (створення умов для задоволення освітніх потреб населення) і діючих чинників, здатну через взаємодію зі своїм оточенням змінюватися, розвиватися, самоорганізовуватися [151, с. 7–8].

Найбільш точним, на нашу думку, є визначення І. Осадчого, який розглядає освітній округ, як освітню макроінституцію мережевого типу, що дає змогу формувати та утримувати в рівноважному стаціонарному стані інституційне освітнє середовище учня, у якому учень сільського регіону, вибудовуючи власну освітню траєкторію, здобуває середню освіту [90, с. 44]. Таке трактування дослідник пропонує, базуючись на запропонованій ним класифікації освітніх інституцій. На його думку, в освітньому просторі є три типи освітніх інституцій, серед них: мікроінституції, мезоінституції, макроінституції. До перших автор відносить найменші частини (елементи) освітніх установ, навчальних закладів або органів управління освітою, до других – компоненти (підрозділи) навчальних закладів, освітніх установ або органів управління освітою, до останніх належать окремі навчальні заклади, установи освіти, органи управління освітою, а також їх асоціації (товариства, об'єднання, комплекси), що функціонують, як цілісні системи.

Базуючись на запропонованій типології освітніх інституцій та з огляду на те, що освітні округи можуть локалізуватися на різних за розміром та розташуванні

територіях і охоплювати як частину, так і всі розташовані на цій території навчальні заклади, ми пропонуємо, під освітнім округом уважати освітню організацію мережевого типу (мережу освітню організацію), що дає змогу формувати освітній простір адміністративних одиниць та освітнє середовище учня для забезпечення рівного доступу до якісної допрофільної, профільної (академічної, професійної) освіти через консолідацію й ефективне використання наявних ресурсів суб'єктів округу [134, с. 26].

Узявши за основу ознаки локалізації та розмірів, ми пропонуємо застосувати до освітніх округів таку класифікацію:

– Освітній округ першого типу або мікроокруг ( $OO_1$ ) – до складу входить один навчальний заклад (моделі «Опорна школа із мережею філій», «Освітній соціокультурний кластер»).

– Освітній округ другого типу або мезоокруг ( $OO_2$ ) – до складу входять декілька навчальних закладів. Такий округ локалізується на території адміністративної одиниці первинного рівня (міста без районного поділу, райони в містах, селища, села) або частини адміністративної одиниці середнього рівня (райони, міста з районним поділом, об'єднані територіальні громади) (моделі «Школа – ресурсний центр», «Міжшкільне об'єднання», «Асоціація навчальних закладів», «Соціально-педагогічний комплекс»).

– Освітній округ третього типу або макроокруг ( $OO_3$ ) охоплює всі навчальні заклади адміністративної одиниці середнього рівня (райони, міста, ОТГ) (модель «Районний (міський) ресурсний центр»).

– Освітній округ четвертого рівня або мегаокруг ( $OO_4$ ) локалізується на території декількох адміністративних одиниць середнього рівня або адміністративної одиниці вищого рівня (області, міста зі спеціальним статусом) та охоплює навчальні заклади, що там заходяться (моделі «Міжрайонний ресурсний центр», «Обласний ресурсний центр»).

Розглянемо організаційні моделі освітніх округів більш детально. Зазначимо, що здебільшого згадані моделі апробовані в період із 2011 до 2017 рік в освітньому просторі Миколаївської області [116; 126; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 142; 143; 144].



Модель «Опорна школа з мережею філій» (рис. 1.1) – є порівняно новою в українській системі освіти моделлю освітнього округу. Її створення передбачає реорганізацію малокомплектних шкіл шляхом їх приєднання до опорної як філій. Ними, як правило, можуть бути навчальні заклади I, I–II ступенів навчання. Філії не мають статусу юридичної особи й структурно стають підрозділами опорної школи, яка функціонально виступає ресурсним центром [107; 134, с. 26; 143].

Модель «Освітній соціокультурний кластер» (рис. 1.2) являє собою добровільне об'єднання географічно близьких суб'єктів господарювання (освітніх, соціальних, культурних закладів, органів влади, банківського, приватного сектору, інноваційних підприємств (організацій), об'єктів інфраструктури), що характеризуються виробництвом конкурентних освітніх, культурних, соціальних послуг, наявністю погодженої стратегії розвитку, спрямованої на реалізацію потреб кожного з учасників і території розташування кластеру, що має істотну соціально-економічну значущість для району [124]. У цьому випадку опорна школа є центром розвитку громади й виконує соціально-громадську функцію та забезпечує значний економічний ефект як для освітньої галузі території, так і для громади загалом. Така модель є прийнятною для невеликих сіл та громад, на території яких функціонує навчальний заклад [116; 127, с. 45; 134, с. 26].

Модель «Школа – ресурсний центр» (рис. 1.3) доцільна для сільських районів, у яких велика частина шкіл – нечисленні та не мають потужної кадрової й матеріальної бази для організації освітнього процесу. Усі ресурси в окрузі містяться переважно на базі одного навчального закладу, який стає опорним і реалізує ту частину змісту навчання, яка не під силу іншим школам. Усі навчальні заклади в такій моделі є юридичними особами [79, с. 89; 134, с. 27; 135; 139].

Модель «Міжшкільне об'єднання» (рис. 1.4) доцільна в тому випадку, якщо поруч розташовані кілька шкіл, здатних за спільною домовленістю обмінюватися освітніми ресурсами, кадрами. Потужність та ресурси таких закладів є рівноцінними [134, с. 28; 135; 139]. У такому окрузі можлива організація навчання в кожній школі за двома-трьома профілями за умови наявності відповідних матеріальних, навчально-методичних, кадрових ресурсів тощо.

За моделлю «Соціально-педагогічний комплекс» (рис. 1.5) поєднуються не лише навчальні заклади, а й заклади культури, спорту, громадські організації, виробничі підприємства та інші установи й організації. Така модель забезпечує тісний зв'язок між закладами освіти й виробничою та соціальною інфраструктурами території [79, с. 129, 205; 134, с. 29; 135; 139].

Однією з форм взаємодії шкіл в окрузі, і, відповідно, учнів, педагогів та батьків може бути модель «Асоціація навчальних закладів» (рис. 1.6), що поєднує прилеглі ЗЗСО. В асоціацію, як правило, входять навчальні заклади різного ступеня: заклади дошкільної освіти; загальної середньої освіти (початкова, базова, профільна), гімназії, ліцеї, колегіуми тощо. До такої моделі можна віднести навчально-виховні комплекси [105; 134, с. 28; 135; 139].

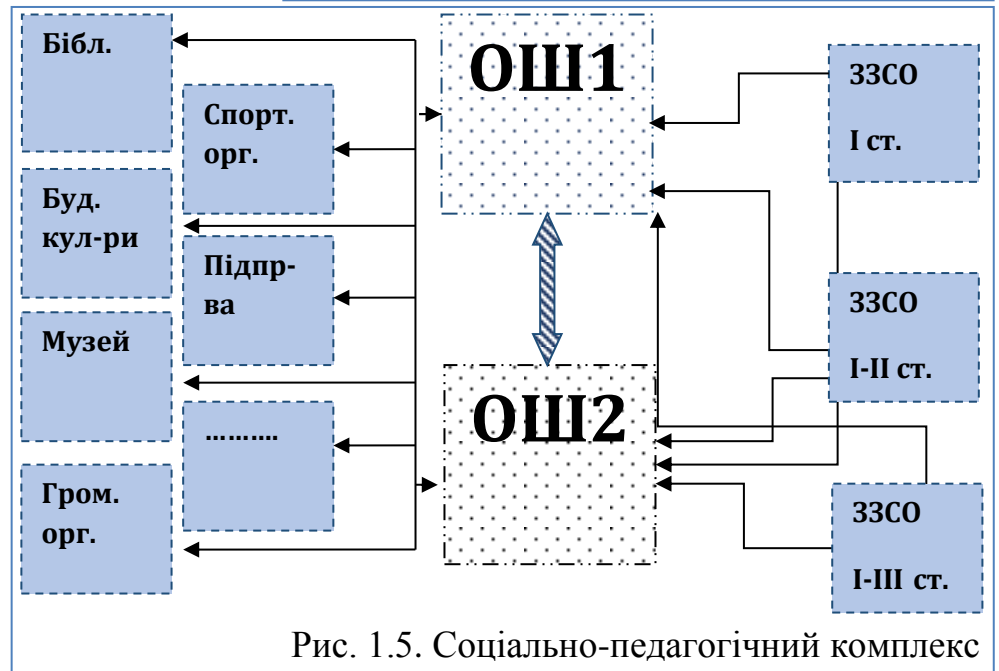
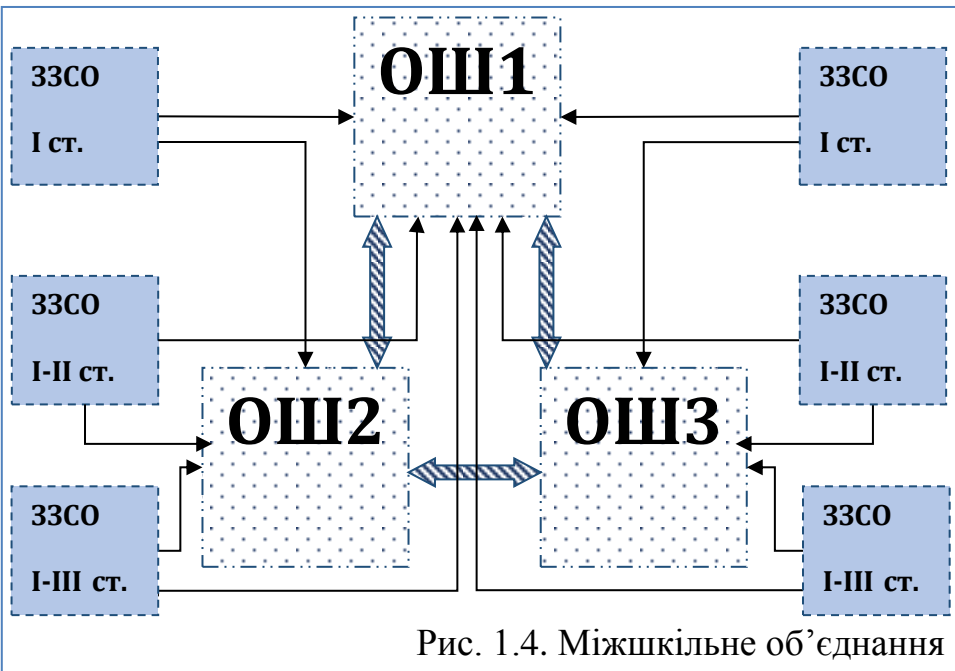
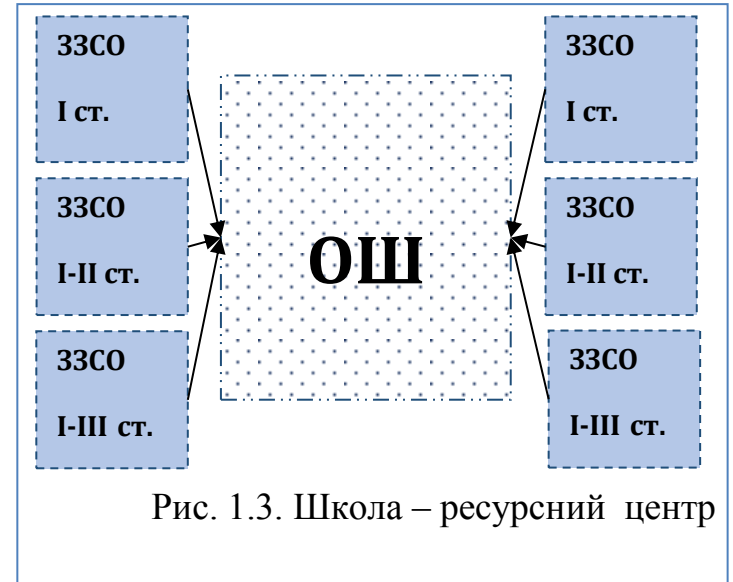
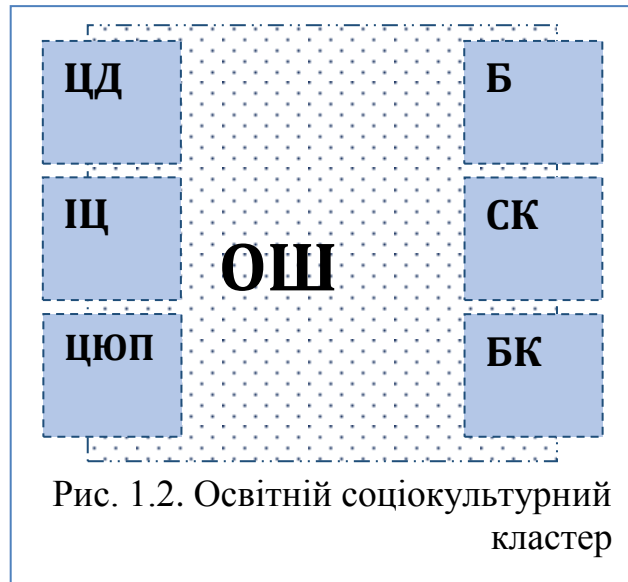
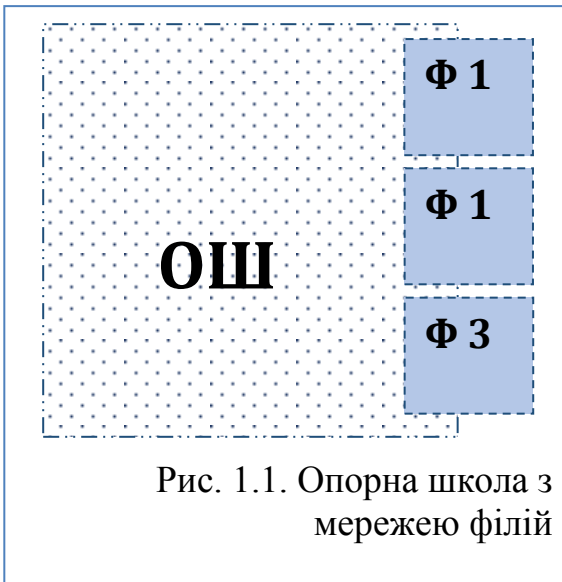
Окремою групою є моделі, що стосуються поняття «Ресурсний центр» [99; 134, с. 30; 135; 139]. З огляду на те, що межі освітнього округу не обов'язково повинні збігатися з адміністративно-територіальним поділом регіону [159], ми виокремили три типи ресурсних центрів, які охоплюють територію поза межами обслуговування опорного навчального закладу.

Округ, створений за такою моделлю може бути організаційним центром освітнього простору адміністративних одиниць декількох типів: району, міста з районним поділом, об'єднаної територіальної громади – модель «Районний (міський) ресурсний центр» (рис. 1.7); міжрайонного освітнього простору – модель «Міжрайонний ресурсний центр» та охоплювати навчальні заклади регіону – модель «Обласний ресурсний центр» (рис. 1.8).

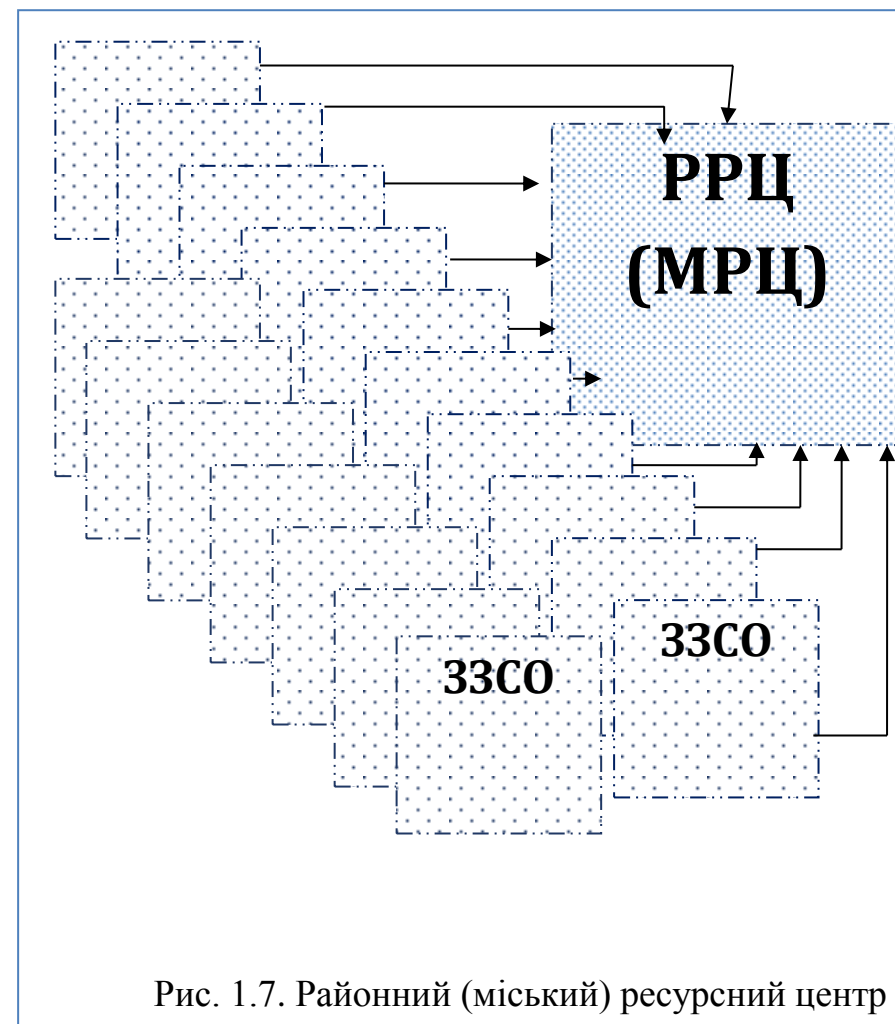
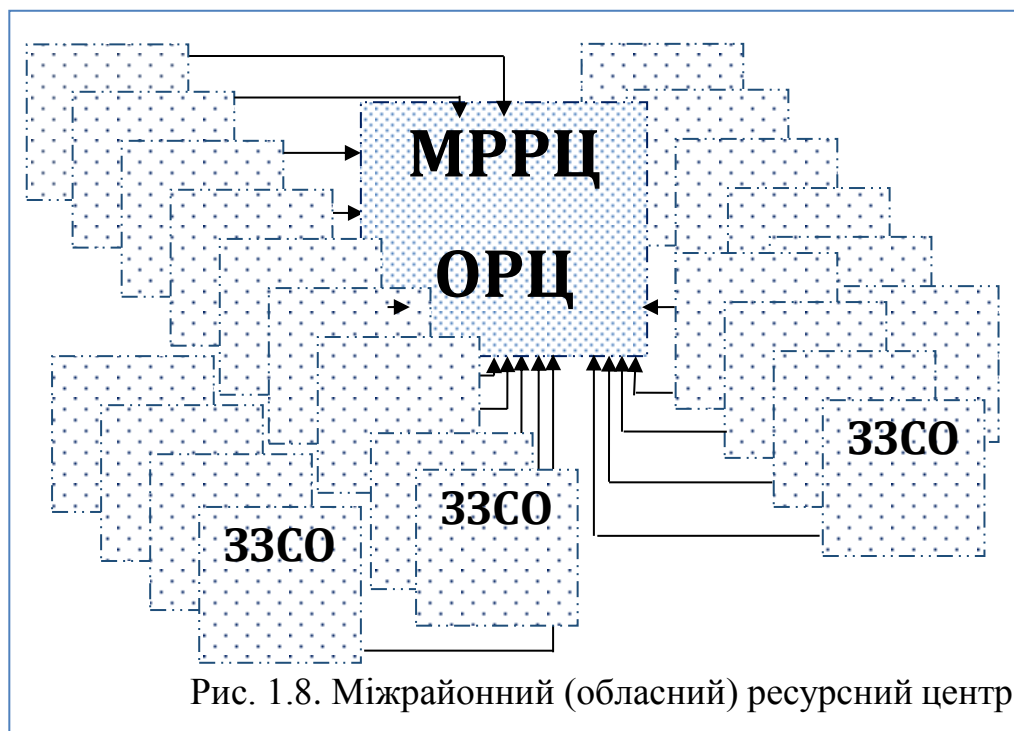
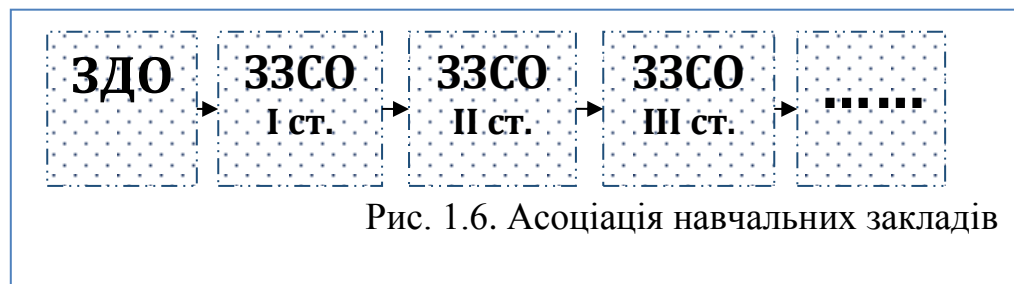
Освітні округи, залежно від наявних ресурсів, можуть спрямовувати свою діяльність на реалізацію різних функцій [134, с. 30; 139]:

– освітню – організація навчально-виховного процесу за напрямками, що відповідають спеціалізації опорної школи (профілю навчання) для учнів навчальних закладів округу [74; 90; 99; 106; 152; 158].

В освітній функції найвагомим є навчання дітей на II, та, особливо, III ступенях навчання. У цей період вкрай важливими стають організація якісної допрофільної підготовки та профільного навчання учнів.



Джерело: Складено автором самостійно



Джерело: Складено автором самостійно

Реалізація освітньої функції можлива за декількома сценаріями: викладання усіх предметів робочого навчального плану округу/навчального закладу, викладання окремих частин (інваріантної, варіативної) або окремих предметів чи навчальних курсів (спецкурсів, курсів за вибором, факультативів), забезпечення виховного та розвивального потенціалів освітнього процесу, зокрема через діяльність наукових товариств, об'єднань, гуртків, секцій тощо;

- інформаційно-комунікаційну – створення єдиного інформаційного простору суб'єктів округу; застосування нових інформаційних сервісів, систем і технологій навчання, електронних освітніх ресурсів нового покоління; включення ІКТ у процес управління освітою [74, 99; 127; 152; 158; 159];

- просвітницьку – організація цільових просвітницьких заходів, орієнтованих на батьківську громадськість, громаду населеного пункту, району;

- професійно-розвивальну – індивідуальне і групове консультування й навчання педагогів та керівників навчальних закладів з актуальних проблем діяльності закладів – суб'єктів освітнього округу [152; 158];

- інноваційно-консалтингову – створення та забезпечення функціонування освітніх округів розглядається як інноваційна освітня діяльність [90, с. 46]: пошук, накопичення, систематизація інноваційних технологій, ефективного педагогічного досвіду, проведення дослідно-експериментальної роботи, надання консультаційних послуг керівникам навчальних закладів, методичних об'єднань учителів [74; 92; 99];

- маркетингову (прогностично-моделювальну, представницьку) – визначення ступеня забезпечення освітніх запитів дітей, батьків, громадськості; прогнозування їх змін; проведення спільної роботи з професійно-технічними, вищими навчальними закладами, підприємствами тощо [74, 158];

- аналітико-коригувальну (моніторингову) – проведення моніторингових досліджень, отримання достовірної інформації про виконання управлінських рішень на всіх етапах процесу управління; ґрунтовний аналіз результатів діяльності суб'єктів округу; зіставлення фактично отриманих прикінцевих результатів із метою; встановлення ступеня відповідності реальних результатів очікуваним, їх якості; можливість внесення змін у подальший процес управління освітнім округом, його

суб'єктами [74; 99];

– експертну – експертиза авторських програм, навчальних планів, проєктів, рецензування, редагування методичних рекомендацій, посібників, статей, оцінювання рівня професіоналізму педагогів.

– соціокультурну – створення умов для задоволення соціальних та культурних запитів учнів, батьків, педагогів та членів громади [152].

Освітній процес в окрузі може мати різну тривалість та бути як постійним (протягом навчального року), так і періодичним (певні прийнятні періоди навчання, пов'язані з підвезенням учнів (осінь – весна; I – IV квартали; ковзкий графік підвезення учнів; канікулярний чи літній періоди тощо)).

Великої уваги заслуговує використання ІКТ в умовах функціонування освітнього округу. Для уникнення певних проблем, пов'язаних із підвезенням учнів, розкладом, навчальними приміщеннями, науковці та практики пропонують застосовувати дистанційні технології навчання. Відтак, освітній процес в окрузі може здійснюватися в різних форматах: очному, дистанційному, комбінованому [80, с. 68], а також охоплювати увесь робочий навчальний план, його частину та бути орієнтованим на позашкільну освіту.

На основі запропонованої класифікації нами була розроблена узагальнена схематриця проєктування та організації різних типів освітніх округів (табл. 1.1), що може бути використана керівниками навчальних закладів, працівниками органів управління освітою (районного, міського, ОТГ) під час вибору ефективної моделі проєктованого освітнього округу та організації його діяльності [134, с. 31].

Особливої уваги потребують питання управління МОО, адже саме від його ефективності залежить життєздатність, конкурентоздатність та якість функціонування мережових освітніх організацій. Отже, освітні округи дають можливість реалізувати порівняно нову парадигму навчальної діяльності, що базується на ідеї масового співробітництва, ідеології відкритих освітніх ресурсів у поєднанні з мережевою організацією взаємодії учасників [115].

Таблиця 1.1.

## Схема-матриця проектування та організації різних типів освітніх округів

Охоплює увесь РНП, частину РНП, позашкільну освіту	Тип округу	Модель округу	Кількість опорних закладів	Суб'єкти округу			Приміщення		Соціальні партнери (клуб, бібліотека, спортивний центр, тощо)	Освітній процес: безперервний, періодичний
				Філії	Навчальні заклади різного ступеня та рівня освіти	Заклади культури, спорту, виробничі підприємства тощо	Окремі	Спільні		
ОО <sub>1</sub> Мікро-округ	Школа із мережею філій	= 1	+	-	-	+	-	±		
	Освітній соціо-культурний кластер	= 1	±	-	+	-	+	+		
ОО <sub>2</sub> Мезо-округ	Школа – ресурсний центр	= 1	±	+	-	+	-	±		
	Міжшкільне об'єднання	> 1	±	±	±	+	-	±		
	Асоціація навчальних закладів	0	±	+	±	±	±	±		
	Соціально-педагогічний комплекс	≥ 1	±	±	+	+	-	+		
ОО <sub>3</sub> Макро-округ	Районний (міський) ресурсний центр	≥ 1	±	+	±	+	-	±		
ОО <sub>4</sub> Мега-округ	Міжрайонний ресурсний центр	≥ 1	±	+	±	+	-	±		
	Обласний ресурсний центр	≥ 1	±	+	±	+	-	±		
+	Формат організації навчально-виховного процесу: очний, дистанційний, комбінований									+

Джерело: Складено автором самостійно

Тому, під мережевим профільним навчанням ми розумітимемо освітній процес, орієнтований на професійне самовизначення, соціалізацію й адаптацію учнів до самостійного життя, диференційованого та індивідуалізованого за змістом і освітньою діяльністю, що відбувається у відкритому освітньому середовищі мережевих освітніх організацій (освітніх округів). Водночас вважатимемо, що навчальний заклад у якому реалізується мережеве профільне навчання, є мережевою освітньою організацією.

Зазначимо, що у наукових джерелах приділена незначна увага дослідженню питань управління освітніми округами як мережевими освітніми організаціями. Серед досліджених проблем відзначимо такі: особливості організації державно-громадського управління освітнім округом (О. Пастовенський [96; 97; 98], І. Осадчий [89; 90; 92; 93]); функціонування Ради округу як форми управління ним (В. Проскурін [112], І. Осадчий [89]); управлінські механізми створення округів (О. Юрчук [158; 159]); особливості управління освітнім округом як освітньою системою регіонального рівня (В. Мелешко [152]); роль освітніх округів у контексті оптимізації регіональних освітніх мереж (Д. Дейкун й О. Пастовенський [28]).

Заслуговує на увагу робота І. Осадчого, який вивчав сутність організаційного механізму управління освітнім округом як інноваційною освітньою макроінституцією територіальної системи освіти [90; 89].

Проте, найбільш повним у цій галузі є дослідження описане в кандидатській дисертації Н. Мельник [73; 74; 75]. Авторка розробила та обґрунтувала теоретичні основи та технології функціонування на практиці систем управління організаційно-педагогічною діяльністю освітнього округу. Головною особливістю управління ними Н. Мельник називає узгодження мети, функцій і завдань діяльності кожного суб'єкта округу із можливостями організації в цілому [74]. Не менш важливим, на думку дослідниці, в управлінні округом є характер його взаємозв'язків із зовнішнім середовищем, необхідність яких визначається відкритим і динамічним характером його функціонування. З огляду на це, внутрішнє окружне управління має відповідати не тільки особливостям освітніх процесів опорного закладу та суб'єктів округу, але й особливостям зовнішнього середовища, які в змісті, формах і методах управлінської



діяльності трансформуються в зміст, форми й методи організації освітнього процесу округу.

Така ситуація потребує специфічних, притаманних лише освітньому округу, умов, особливостей і технологій діяльності та управління [74]. Аналогічної ж думки дотримуються В. Проскурін, І. Осадчий, В. Сластенін та інші науковці, які досліджували особливості функціонування освітніх мережевих організацій. Серед основних відмінностей вказуються наявність у структурі округу різного типу закладів освіти, зокрема, дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої, кожен із яких має свої особливості управління і функціонування.

Л. Юрчук стверджує, що створення освітніх округів призводить до змінення цілепокладаючих критеріїв функціонування єдиного освітнього середовища [92], коли на зміну системним параметрам «уніфікованість» та «інваріантність» проходять параметри «анізотропія» та «варіативність», які визначають напрями, механізми та чинники розвитку регіональних освітніх систем.

Управління освітнім округом як освітньою специфічною системою має відповідати таким загальним принципам: демократизація й гуманізація управління, системність і цілісність, раціональне поєднання централізації та децентралізації, єдність єдиноначальності й колегіальності в управлінні, об'єктивність і повнота інформації [112].

Структурні, функціональні та змістові відмінності між навчальним закладом, як освітньою інституцією, та округом, як мережевою організацією, визначають додаткові принципи здійснення управлінських процесів. В. Мелешко виокремлює принципи інтеграції та взаємодії [152], І. Осадчий досліджує принципи державно-громадського управління освітою [89], В. Проскурін, окрім загально-педагогічних принципів вирізняє спеціальні принципи проектування та впровадження освітнього округу регіонального типу [111], Н. Мельник інтегрує різні групи принципів та подає їх як принципи менеджерського управління [76].

У системі організаційно-педагогічної діяльності освітнього округу, основними функціями управління Н. Мельник називає: інформаційну, прогностично-моделювальну, організаційно-регулятивну, аналітико-коригувальну, координаційну та

інноваційно-впроваджувальну [74].

Досліджуючи особливості управління мережевими організаціями, Д. Усов доводить, що мережеві організації базуються на феномені квазіінтеграції, в основі якої – комбінація ієрархічних і ринкових методів регулювання взаємин між учасниками економічної діяльності [149, с. 5, 11–12]. Науковець уточнює специфічні ознаки мережевих організацій як об'єктів управління: консолідація зусиль суб'єктів мережі в прийнятті управлінських рішень, добровільність об'єднання в мережу, наявність конкуренції між учасниками мережі, «м'якість» внутрішньомережевих регламентів взаємодії і функціонування, адаптивність управлінських реакцій, що відрізняють їх від традиційних (ієрархічних) організацій.

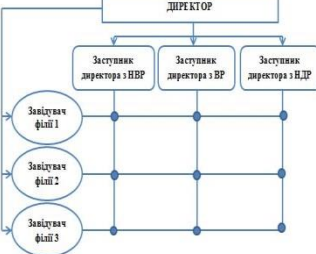
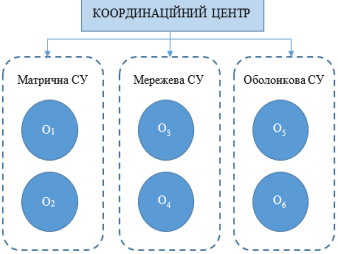
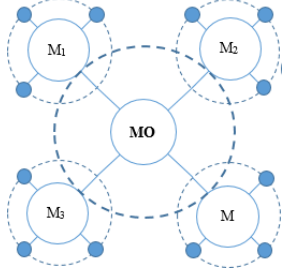
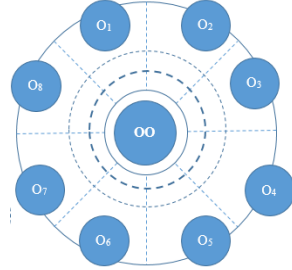
Мережеві економічні системи за організаційною структурою є неформальними, за ступенем гнучкості – адаптивними, за рівнем і глибиною прийняття рішень – багатовимірними, за вертикальними взаємодіями – децентралізованими та горизонтальними, за технологією організаційних процесів – віртуальними [78, с. 47–58], за формою підвищення ефективності – синергічними.

Чарльз М. Севидж розглядає систему управління в мережевих організаціях як інноваційний менеджмент п'ятого покоління, якому властиві такі ознаки [179]: цілісність бачення процесу виготовлення кінцевого продукту в контексті наслідків його виробництва, можливих удосконалень, вимог споживача тощо; рівноправні стосунки та прямі контакти між керівним складом та підлеглими; доступ кожного до будь-якої інформації в компанії; командна робота, до якої залучені працівники різних підрозділів, які є компетентними в певній галузі; концентрація командами корпоративних знань; діалогічний принцип організації роботи; підтримка цілісності організації шляхом створення мережі команд (часто такі команди можуть бути віртуальними); інституціалізована готовність працівників до змін.

Аналізуючи особливості організації управлінських процесів у мережевих освітніх організаціях, робимо висновок, що управління в них здійснюється за чотирма системами: матрична, мережева, оболонкова, конгломератна [16; 17; 77; 79; 82; 101; 120; 121; 145; 148; 179] (табл.1.2).

Таблиця 1.2

### Системи управління освітніми округами як мережевими освітніми організаціями

Освітній округ першого типу МІКРООКРУГ (ОО <sub>1</sub> )		Освітній округ другого типу МЕЗООКРУГ (ОО <sub>2</sub> )				Освітній округ третього типу МАКРО- ОКРУГ (ОО <sub>3</sub> )	Освітній округ четвертого рівня МЕГАОКРУГ (ОО <sub>4</sub> )				
«Опорний заклад із мережею філій»		«Освітній соціокультурний кластер»		«Соціально-педагогічний комплекс»	«Школа – ресурсний центр»	«Міжшкільне об'єднання»	«Асоціація навчальних закладів»	«Районний ресурсний центр»	«Міжрайонний ресурсний центр»	«Обласний ресурсний центр»	
<b>Матрична система управління</b>		<b>Конгломератна система управління</b>		<b>Мережева система управління</b>				<b>Оболонкова система управління</b>			
											
<b>ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ МЕРЕЖЕВИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ</b>											
Інформаційна підтримка		Віддалена та розподілена комунікація		Проектна діяльність		Командна робота		Мережеве стратегічне управління		Налагодження логістичних ланцюжків	Уникнення ситуацій нестабільності та кризових ситуацій

Джерело: Складено автором самостійно

Матрична структура управління створюється для вирішення конкретного завдання (проекту). У такій структурі, крім звичайних структурних підрозділів, які функціонують постійно, формуються так звані проектні групи як тимчасові колективи [16; 17], які діють упродовж проектного періоду та після завершення розпускаються [148, с.53–69]. Така система управління найбільш прийнятна для освітнього округу за моделлю «Опорна школа із мережею філій».

Мережева структура управління характеризується вільно пов'язаною, гнучкою горизонтальною структурою рівноправних, різних за своїми ролями й функціями, незалежних партнерів. Кожен із партнерів виконує власну роль у виробничому ланцюжку [148, с. 53–69]. Основними особливостями такої структури є прямі тривалі зв'язки між усіма учасниками спільної діяльності, висока інноваційність управлінських процесів та спільна відповідальність учасників за результати діяльності. О. Сущенко та Л. Буздаков стверджують: «Управління взаємодією підприємств у рамках такої моделі на основі рівного партнерства та спільних економічних інтересів стимулює інноваційні процеси, підвищує їх стійкість та рівень економічної безпеки, а також спрощує управлінські задачі їх розвитку» [145, с. 3]. Науковці виокремлюють дві моделі організації мережевої системи управління. Перша відбиває досить усталену модель взаємодії більш і менш розвинених підприємств і організацій. Друга показує «мережу, учасники якої зв'язані рівноправними юридичними угодами або контрактами». До першої моделі ми відносимо округ «Школа – ресурсний центр», до другої «Асоціація навчальних закладів» та «Міжшкільне об'єднання».

Третьою системою управління в мережевих організаціях є оболонкова система управління. У таких організаціях частина функцій передається на договірній або контрактній основі стороннім підрядникам (організаціям, підприємствам), а сама організація зосереджується на стратегічній і трансакційній складовій діяльності [148, с. 53–69]. Основними функціями цих організацій стають створення освітнього продукту, системна інтеграція, логістика, маркетинг, збут і обслуговування. Зокрема передача допоміжних функцій стороннім організаціям забезпечує мережевій організації необхідну гнучкість, мобільність, підвищує ефективність унаслідок

вузької спеціалізації й професіоналізму, збільшує власний інноваційний потенціал.

Серед освітніх округів такими організаціями є організації, що діють за моделями «Районний ресурсний центр», «Міжрайонний ресурсний центр», «Обласний ресурсний центр». У них заклади загальної середньої освіти виконують основні функції самостійно, а додаткові функції (надання професійної освіти, організації профорієнтації, підготовки учнів до здачі ЗНО, вступу до ЗВО, організації роботи з обдарованими тощо) передаються ресурсному центру – організації, яка профілюється на виконанні даної функції або здатна забезпечити її виконання на більш високому рівні.

Конгломератна структура управління не є сталою та впорядкованою [82, с. 54–55]. Це, як правило, об'єднання різнопрофільних організацій, для ефективного вирішення конкретної проблемної або виробничої ситуації. Конгломерат зазвичай складається з умовної «штаб-квартири» – координаційного центру, що здійснює загальне керівництво, і багатьох оперативно самостійних організацій.

Ця система управління може бути орієнтованою як на кінцевий продукт, на розподіл функцій, на реалізацію певного проекту, так і на отримання певного ефекту тощо. Основні управлінські процеси – договірні відносини, забезпечення ефективної комунікації між учасниками, високі ризики щодо координації діяльності. Найбільше конгломератній системі управління відповідає кластерна модель організації [101, с. 255–259], серед освітніх округів – це модель «Соціокультурний освітній кластер», де учасники здебільшого об'єднуються для отримання значного економічного ефекту та розв'язання проблеми освітнього, соціального, культурного забезпечення невеликих за розмірами громад.

Система управління «Соціально-педагогічним комплексом» залежно від виконуваних функцій та вирішуваних задач може здійснюватися за мережевою або конгломератною системами управління.

Відповідно до теорії Б. Мільнера мережеві організації, що приходять на зміну бюрократичним є багатопрофільними й у своїй діяльності використовують: інтелектуальність праці та творчий потенціал кожного працівника, інновації та взаємодію, колективну діяльність, самокеровані робочі проектні групи, інститути

свободи та колективності, горизонтальні системи управління, авторитет споживача (замовника) [77, с. 82]. Таким системам науковець дає узагальнену назву «віртуальні корпорації», існування яких стає можливим завдяки сучасним інформаційним технологіям та новому типу управлінського мислення.

Відмінними ознаками таких організацій науковці здебільшого визначають: непостійний характер функціонування елементів та утворення тимчасових альянсів; якісні зміни в обміні інформацією на основі ІКТ; здійснення зв'язків та управлінських дій на базі інтегрованих та локальних інформаційних систем; взаємодія з усіма партнерами на основі серії договорів, угод; можливість для кожного учасника мати рівноправні прямі стосунки з іншими учасниками; незалежність від просторово-часових обмежень; високий ступінь організації й координованості інформаційних потоків та інноваційних процесів; розвиток ключових компетентностей учасників; раціональне використання спільних ресурсів; перерозподіл ризиків та скорочення часових і фінансових витрат на впровадження інновацій [77, с. 86; 120, с. 7.].

Загалом, мережеву структуру можна трактувати як форму організації господарської діяльності, яку засновано на мережевій взаємодії її учасників, на основі об'єднання їхніх економічних інтересів, ресурсів, компетентностей та потенційних можливостей, спрямовану на отримання додаткового прибутку та підвищення конкурентоспроможності завдяки зростанню гнучкості, адаптивності та використанню спільного потенціалу мережі [77, с. 3].

Відтак, можемо зробити певні висновки. Освітній округ має всі ознаки будь-якої мережевої організації: спільні активи та ресурси, автономність діяльності, спрямованої на надання освітніх послуг, покращення кінцевого результату діяльності, отримання позитивних бенефіцій кожним учасником мережі та громадою загалом.

Для реалізації мережевого профільного навчання необхідно провести модернізацію освітньої мережі, враховуючи результати діагностики та прогнозу її розвитку [130, с. 105–108], та створити освітні округи, які мають усі ознаки мережевої (віртуальної організації).

Залежно від типу ОО, його структури та виконуваних функцій управління

округом може здійснюватися за матричною, мережевою, конгломератною чи оболонковою системами, що потребує від керівника оволодіння основами інноваційного мережевого менеджменту п'ятого покоління.

Тому, під організацією мережевого профільного навчання ми розумітимемо інноваційний управлінський цикл, який включає планування, організацію, приведення в дію та контроль за якістю профільного навчання в умовах функціонування освітнього округу як мережевої освітньої організації.

## **1.2. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у закладах післядипломної педагогічної освіти в педагогічній теорії та практиці**

У зв'язку зі становленням національної системи освіти кардинального реформування та пошуку нових підходів зазнає також і система післядипломної педагогічної освіти. Саме вона повинна забезпечити системну підготовку керівних та педагогічних кадрів до оволодіння новими фаховими компетентностями й удосконалення професійної майстерності керівників навчальних закладів відповідно до єдиних європейських та світових критеріїв і стандартів.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року визначено, що створення нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл є одним із пріоритетних напрямів реформування освітньої галузі, а також обов'язковою умовою побудови якісної освіти (друга фаза реформування (2019–2022 рр.)) [110, с. 32].

Особливої актуальності набуває цей процес у зв'язку з оновленням вимог щодо формування шкільного лідера та становлення нової системи підготовки керівників навчальних закладів у світовому масштабі.

У всесвітній доповіді UNESCO «Керівництво до покращення навчання: шкільне лідерство і якість освіти в порядку денному до 2030 року» зазначається, що, у зв'язку із глобалізацією суспільних змін та новим баченням системи освіти, удосконалення шкільного керівництва стає новим викликом для багатьох країн, особливо країн, що розвиваються, де керівники шкіл, роль яких традиційно є адміністративною, повинні

стати справжніми лідерами. Це визначає необхідність не тільки відповідного професійного розвитку керівників навчальних закладів, а і становлення відповідної системи їх підготовки й підтримки [187, с. 10–11].

Особливого значення в умовах реформування та зміни вимог до управлінської діяльності в напрямі розвитку горизонтальних зв'язків, демократизації, гнучкості, мінливості ринкових відносин [147, с. 11] набуває процес підготовки керівників закладів загальної середньої освіти як високоосвічених, компетентних управлінців, здатних до роботи на засадах конкуренції, підприємництва й ринкових відносин.

Зокрема, основи теорії та практики освіти дорослих розглядалися в дослідженнях С. Брукфілда [6], С. Вершловського [13; 14], П. Джарвіса [165], С. Змієва [39; 40], І. Колесникової [56; 57], А. Кукуєва [64], М. Ноулза [83; 167], С. Сисоєвої [118; 119].

Питання підготовки педагогів у системі післядипломної освіти були досліджені в наукових працях В. Андрущенка [3], С. Гончаренка [20; 21], Г. Дмитренка [31; 32], І. Зязюна [42; 43; 44; 45; 46], В. Лугового [67], Л. Лук'янової [68], Н. Ничкало [29], В. Олійника [86; 88], С. Сисоєвої [118; 119], Т. Сорочан [124], Т. Сущенко [146], Л. Хоружої [153] та ін.

Також у науковій літературі різнобічно висвітлено питання організації професійної підготовки керівних педагогічних кадрів в умовах післядипломної педагогічної освіти (В. Бондарь [4], Л. Ващенко [10], Л. Даниленко [25; 26], Г. Єльнікова [147], Л. Калініна [47; 48; 52], І. Линьова [65], В. Маслов [147], В. Мельник [71, 72], В. Олійник [85], Н. Протасова [113], Т. Сорочан [124] та інші).

Дефініція «Післядипломна освіта» трактується як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [102] або «освоєння нових знань і вмінь особою, яка закінчила вищий або професійно-технічний навчальний заклад» [19].

Післядипломна педагогічна освіта розглядається також як галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і



навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва [34].

Вона є складноорганізованою, багатофункціональною, відкритою, нелінійною та нестабільною цілісною системою, другою фазою двофазового процесу формування, розвитку та збагачення сукупної культури педагога [113, с. 5] сформованої у процесі вищої освіти [147, с. 12–13].

Л. Ващенко тлумачить поняття «післядипломна педагогічна освіта» як об'єктивний засіб у спілкуванні різних поколінь і категорій освітян, що сприяє формуванню поглядів на власний професійний досвід з огляду на суспільні виклики до якості освіти, розвиток особистісних і ціннісних орієнтацій, необхідних для кар'єрного зростання, гармонізації інтелектуальних і духовних сил упродовж усього життя [10].

На думку М. Кириченка, сучасна система післядипломної педагогічної освіти виступає могутнім чинником поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівців новими перспективними знаннями, нескінченного творчого пошуку, забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння інформації до формування професійно значущих компетентностей, використання знань на ціннісних засадах [53, с. 6–7]. Вона забезпечує неперервність процесу розвитку педагогів на різних етапах професійної кар'єри (під час курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період), водночас цілковито використовуючи можливості всіх видів освіти дорослих.

Післядипломна педагогічна освіта здійснюється здебільшого на базі закладів післядипломної педагогічної освіти, які відіграють провідну роль у розв'язанні питання розвитку професійної компетентності керівників навчальних закладів та створенні сприятливих умов для їх безперервного навчання, саморозвитку та самореалізації, ураховуючи регіональні особливості, вимоги до керівних кадрів і рівня їх підготовки [41, с. 3].

Ще більш ваговою є роль цих інституцій з огляду на те, що більшість керівників навчальних закладів не мають спеціальної фахової освіти й отримують знання з освітнього менеджменту здебільшого під час різних форм підвищення кваліфікації.

Як зазначає Р. Зубяк: «...управління загальноосвітнім навчальним закладом часто здійснюється на рівні інтуїції, власного педагогічного (життєвого) досвіду чи просто сліпого виконання вказівок «зверху». Зрозуміло, що такі працівники не можуть повною мірою реалізувати завдання сучасної освіти, тому, відчують гостру потребу в здобутті необхідних знань...» [41, с. 3].

В. Мельник наголошує, що післядипломна педагогічна освіта керівника ЗЗСО має розглядатися як система здійснення його цілеспрямованої професійної підготовки у форматі індивідуалізованої за часом, темпом і спрямованістю спеціальної освіти, що надає можливості для реалізації власної програми її здобуття та ефективного застосування в практичній діяльності [71]. Проте, процес підготовки ускладнюється багатовекторністю напрямів діяльності та ролей, які повинен виконати керівник (адміністратор, менеджер, лідер, фасилітатор, тьютор, коуч тощо) та особливостями самих учасників навчання. Керівники навчальних закладів переважно перебувають на другому етапі особистісного розвитку (20–65 років), тобто є дорослими сформованими особистостями, які мають певні психофізичні (якість сприйняття, запам'ятовування, відтворення інформації); соціально-психологічні (боязнь за власний освітній авторитет); соціальні (не відповідність рівня освітніх потреб між соціумом та особистістю) та психолого-педагогічні особливості (не сформованість / низький рівень установки щодо навчання протягом життя) [39, с. 50–57].

Для таких учнів С. Змеєв виокремлює сім ключових особливостей організації навчального процесу [39], а саме: провідна роль у процесі навчання; прагнення до самореалізації, самостійності, самоврядування й самоусвідомлення; наявність багатого життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду, який може бути використаний у якості важливого джерела навчання як самого учня, так і його колег; навчання для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; бажання невідкладного застосування отриманих у процесі навчання умінь, навичок, знань і якостей; жорстка детермінація часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; преференції щодо спільної діяльності того, хто навчається й того хто навчає

на етапах: діагностики, планування, реалізації, оцінювання й корекції.

Пелле Расмуссен розглядає процес навчання дорослих із погляду необхідності розвитку творчих здібностей у дорослої людини, які ляжуть в основу її здатності сприймати, впроваджувати та генерувати інновації [115]. Учений акцентує увагу на тому, що оскільки навчання дорослих відбувається в тісному контакті з трудовою діяльністю та іншими сферами повсякденного життя, воно потребує особливих підходів до його організації.

Науковець досліджує цю проблему з точки зору перенесення на навчальний процес формули створення інноваційного продукту (Дія–Використання–Взаємодія). У ній, з одного боку, закладено процес взаємодії між виробником та споживачем у процесі генерування інновації, а з іншого, процес навчання, що ґрунтується на діяльнісній парадигмі. Така технологія передбачає самостійні дії того, хто навчається, практичну орієнтацію освітнього процесу та застосування дорослим учнем набутих знань, тісну взаємодію з викладачем, який виконує роль тренера, тьютора, фасилітатора, коуча тощо.

Подібна ідея реалізується під час післядипломної освіти керівників шкіл у Великобританії. У цій країні підвищення кваліфікації керівних кадрів галузі освіти здійснюється централізовано та є обов'язковою умовою для того, щоб займати посаду керівника [174]. Навчання організовується національним коледжем на базі сертифікованих навчальних закладів, які виконують роль майданчиків для навчання та стажування керівників. Головною ідеєю освітнього процесу стає максимальне врахування потреб керівника та розвиток обов'язкового компонента фахових компетентностей. Враховуються преференції не тільки щодо змісту, а також і щодо терміну та місця навчання.

Навчальний план підвищення кваліфікації директорів шкіл включає п'ять модулів, із них три є обов'язковими, два – на вибір керівника (табл. 1.3). Обсяг навчального часу складає 250 годин. Навчальний процес може тривати від 1 до 1,5 року. Термін та графік навчання регулюється керівником самостійно відповідно до власних можливостей, уподобань, завантаженості тощо.

Таблиця 1.3

**Структура навчального плану підвищення кваліфікації  
директорів шкіл у Великобританії  
National College for Teaching and Leadership**

№	Назва модуля	Кількість годин			
		Навчання на робочому місці	Наставництво/ фасилітація	Самостійне вивчення матеріалу	Дистанційне навчання
I.	<i>Інваріантні модулі</i>				
	Керівництво якістю викладання	20	10	10	10
	Управління ефективною школою	20	10	10	10
	Як сформувавши себе в якості директора	20	10	10	10
II.	<i>Варіативні модулі (два на вибір)</i>				
	Ліквідувати розрив				
	Моделювання навчальних програм				
	Свободи та обмеження				
	Зміни для покращення				
	Ефективне співробітництво. Досягнення для всіх				
	Лідери та ефективні команди				
	Відношення та репутація				
	Покращення школи завдяки ефективному партнерству				
	Робота з інформацією для підвищення ефективності				
	Усього: 250 годин	100 40%	50 20%	50 20%	50 20%

*Джерело: Складено автором на підставі [182]*

Підвищення кваліфікації для заступника директора здійснюється за подібним принципом (табл. 1.4).

Проте НППК складається із 4 модулів, два з яких є обов'язковими, інші два – на вибір керівника. Загальний обсяг навчального часу зменшено на 50 годин і складає 200 годин. Навчання може тривати від 0,5 до 1,5 року.

Усі навчальні модулі розраховані на 50 годин. З них 20 годин – практичне навчання керівника на робочому місці, інший час пропорційно поділяється на

навчання в парах із наставником (фасилітатором), самостійне вивчення матеріалу та дистанційне навчання. Після засвоєння навчального матеріалу керівники складають кваліфікаційний іспит і отримують сертифікат.

Таблиця 1.4

**Структура навчального плану підвищення кваліфікації  
заступників директорів шкіл у Великобританії  
National College for Teaching and Leadership**

№	Назва модуля	Кількість годин			
		Навчання на робочому місці	Наставництво/ фасилітація	Самостійне вивчення матеріалу	Дистанційне навчання
I.	<i>Інваріантні модулі</i>				
	Ліквідувати розрив	20	10	10	10
	Побудова власного сталю керівництва	20	10	10	10
II.	<i>Варіативні модулі (два на вибір)</i>				
	Ефективне співробітництво				
	Ефективне управління				
	Підвищення якості навчання				
	Зміни для покращення				
	Професійний розвиток				
	Інновації та дослідження в галузі освіти				
	Шкільна самооцінка				
Усього: 200 годин		80 40%	40 20%	40 20%	40 20%

*Джерело: Складено автором на підставі [182]*

Вочевидь, що за такого підходу до організації підвищення кваліфікації керівників максимально враховуються інтереси фахівця щодо вибору змісту, тривалості та інтенсивності навчання. Заслуговує на увагу те, що 80 % навчального часу відведено на діяльнісні форми освіти. Серед яких, відповідно до ідеї Пелле Расмуссена, 40% складають «Дії» (самостійне та дистанційне навчання), 40% – «Використання» (стажування на робочому місці), 20% – «Взаємодії» – спілкування з наставником.

За останні десять – п'ятнадцять років у країнах Євросоюзу суттєво змінилися

підходи до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів [88]. Система все більше починає відповідати ключовим андрагогічним принципам, а саме: навчальні плани швидше нагадують перелік можливих для вибору курсів, з яких керівник відповідно до своїх уподобань моделює навчальний план; процес навчання відбувається за мережевим принципом, а також у формі консультацій, порад, індивідуалізованого спілкування на робочому місці та поза ним; провідними стають інноваційні методи розвитку персоналу та методи обміну досвідом і вивчення кращого досвіду; у процесі навчання керівник не отримує абстрактні знання, а вирішує конкретні виробничі ситуації; до підготовки керівників часто залучають бізнес-тренерів.

Такий підхід ставить акцент на індивідуалізацію освіти, орієнтацію навчання відповідно до різноманітних персоніфікованих потреб керівників. Базовим у такій системі підготовки є емпірична та діяльнісна парадигма підготовки керівників навчальних закладів.

У Сполучених Штатах Америки система підготовки керівників розпочинається ще до призначення на посаду і відбувається у три етапи [176]: інтенсивний літній навчальний курс; шестимісячний термін стажування / практики; інтернатура керівника безпосередньо на місці роботи протягом року.

Після призначення на посаду керівник може підвищувати власний фаховий рівень, беручи участь у коучінгових або кейсових програмах розвитку. Такі програми, як правило короткотривалі (до трьох днів). Під час їх реалізації керівники допомагають один одному знайти рішення проблемних ситуацій. У цьому випадку навчання забезпечує дорослим учням – керівникам навчальних закладів унікальний практичний досвід управління закладом освіти.

Група вітчизняних дослідників під керівництвом Т. Сорочан, досліджуючи регіональні системи післядипломної педагогічної освіти, виокремила дві групи принципів професійного розвитку педагогічних та керівних кадрів. Серед них принципи професійного розвитку педагогів та керівників ЗЗСО та принципи інституційного розвитку обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти [124].

До перших віднесено такі:

- застосування компетентнісного підходу до розвитку професіоналізму педагогів;
- неперервне професійне зростання;
- формування здатності педагогів працювати в інноваційному середовищі;
- опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики;
- забезпечення партнерства та професійної взаємодії, фасилітація;
- рефлексія педагогами результатів навчання та власного практичного досвіду;
- діагностика та моніторинг рівня розвитку професіоналізму.

Друга група принципів включає:

- узгодженість основних напрямів державної політики в галузі післядипломної освіти, соціального замовлення, регіональних, професійних та особистісних запитів;
- наближення навчання до освітніх потреб, зорієнтованість на результат;
- розроблення регіонального стандарту післядипломної педагогічної освіти;
- забезпечення варіативності моделей професійного розвитку, їх вибір;
- урахування положень андрагогіки.

Щодо змісту підвищення кваліфікації, у колективній монографії «Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня» автори акцентують увагу на тому, що змістовий компонент післядипломної освіти має ґрунтуватися на декількох вихідних положеннях [124, с. 19]: враховувати загальний соціально-педагогічний контекст розвитку системи освіти в Україні (відповідати викликам часу, задовольняти запити суспільства, держави, громади, забезпечувати здатність педагогів працювати в інноваційному середовищі); закладати основу для розвитку професійної культури та професійної самосвідомості (враховувати особистісні освітні запити педагогічних працівників, сприяти формуванню в них ціннісного ставлення до особистості та надбань демократичного суспільства, суспільства знань); забезпечувати компетентнісний підхід до професійного розвитку педагогів; містити інваріантну та варіативну складові; створювати передумови для забезпечення

неперервності процесу підвищення кваліфікації.

Щодо методологічних засад організації процесу післядипломної педагогічної освіти керівників, дослідники наголошують на організації освітнього процесу згідно з принципами неперервності, диференціації, ретроспективності, системності, андрагогіки, акмеології, аксіології, компетентнісної орієнтованості.

Водночас, андрагогічний процес повинен здійснюватися з опорою на досвід слухача, надання пріоритетності самостійній навчальній діяльності, стійкій взаємодії слухача з викладачем та іншими учасниками процесу, можливості планувати, реалізовувати та оцінювати навчальний процес відповідно до власних потреб, бажань і можливостей, просторових, часових, професійних і побутових чинників, а також соціальних ролей і потреб професійної діяльності учня [53]. Навчання, побудоване за принципами андрагогіки, має бути системним, практично та індивідуально спрямованим, елективним, усвідомленим, забезпечувати розвиток освітніх потреб слухача.

В. Мельник, розробляючи навчальний план підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів при Університеті менеджменту освіти, передбачила в ньому три змістових складових (загальна, функціональна, галузева). У НППК виділено години на індивідуально-творчу роботу, вибірккову частину, контрольню-оцінні заняття та резерв часу [147, с. 47–48]. Зміст навчання за загальною складовою передбачає удосконалення й оновлення знань із правових, економічних, соціальних та інших питань. Навчання за функціональною складовою передбачає здобуття методологічних знань щодо професійної діяльності фахівців. Зміст навчання за галузевою складовою враховує особливості галузевої діяльності підприємств, установ, організацій.

Після долучення України до Болонського процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти освітній процес був зорієнтований у відповідності з кредитною трансферно-накопичувальною системою. Модулі в такій системі організації навчального процесу конструюються як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності до визначеного об'єкта професійної діяльності [8, с. 505]. Вони розглядаються як деякий обсяг навчальної інформації, що має самостійну



логічну структуру, завершений зміст, а також дозволяє оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності слухача.

У типовому навчальному плані (розроблено робочою групою під керівництвом В. Олійника) виділено три складові підготовки: соціо-гуманітарна, професійно-орієнтаційна та фахова. Кожна складова доповнюється вибірковою частиною [87, с. 33–34]. Подібну систему використано групою авторів-укладачів (З. Рябова, Г. Кравченко, М. Смирнова) для укладання плану підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО. Такий НППК komponується соціально-гуманітарним, професійним та діагностико-аналітичним модулями. Перші два містять інваріантну та варіативну складові. Додатково для забезпечення індивідуальної спрямованості навчального процесу до плану включено модуль поглибленої підготовки, який складається зі спецкурсів і семінарів за вибором слухача та дослідницьких проєктів [147, с. 49–52].

У Миколаївському ОППО навчальний план курсів ПК керівників навчальних закладів також побудовано за модульним підходом. Розглянемо його орієнтовну структуру та розподіл навчальних годин на вивчення професійних дисциплін (табл. 1.5, рис. 1.9).

З метою виявлення очікувань та встановлення рівня задоволення освітніх потреб керівників навчальних закладів системою післядипломної освіти у 2012 році нами було проведено моніторингове дослідження. Під час дослідження організовано масове анкетування та тестування керівників навчальних закладів області. За результатами анкетування встановлено, що 88 % керівників навчальних закладів не мають фахової освіти, з них більшу частку складають заступники директорів (92 %).

Під час опитування було досліджено переваги та бажання керівників відносно інтенсивності, форм та змісту курсів підвищення кваліфікації. Переважна частина управлінців щоп'ять років навчається на курсах підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів (95,4 %). Водночас 93 % керівників обирають бінарні курси, під час яких варіативна складова навчального плану відводиться на засвоєння теорії й методики викладання предметів і традиційні курси підвищення кваліфікації тривалістю 3–4 тижні; 40,4 % – курси за сесійною формою навчання; 11,3 % – проблемні курси.

Таблиця 1.5

**Структура навчального плану курсів підвищення кваліфікації керівників  
навчальних закладів на базі МОШПО**

Назва модулів навчальних програм	Кількість годин		
	Загальний обсяг годин	Аудиторне навантаження	Самостійна робота
I. Модуль соціально-гуманітарних дисциплін	36 (16,7 %)	14 (9,7 %)	22 (30,55 %)
II. Модуль професійних дисциплін	144 (66,6 %)	116 (80,6 %)	28 (38,9 %)
<i>Інваріантна складова</i>			
Методологічні та теоретичні основи управління	24 (11,1 %)	18 (12,5 %)	6 (8,35 %)
Соціально-психологічні основи управління	24 (11,1 %)	18 (12,5 %)	6 (8,35 %)
Менеджмент освітніх організацій	24 (11,1 %)	22 (15,3 %)	2 (2,75 %)
Основи управління якістю освіти	24 (11,1 %)	22 (15,3 %)	2 (2,75 %)
Управлінська практика	24 (11,1 %)	18 (12,5 %)	6 (8,35 %)
<i>Варіативна складова</i>			
Спецкурси (спеціалізовані питання освітнього менеджменту або теорія й методика викладання предмета (для бінарних курсів ПК))	24 (11,1 %)	18 (12,5 %)	6 (8,35 %)
III. Діагностико-аналітичний модуль	36 (16,7 %)	14 (9,7 %)	22 (30,55 %)
Усього	216	144	72

*Джерело: Складено автором самостійно*

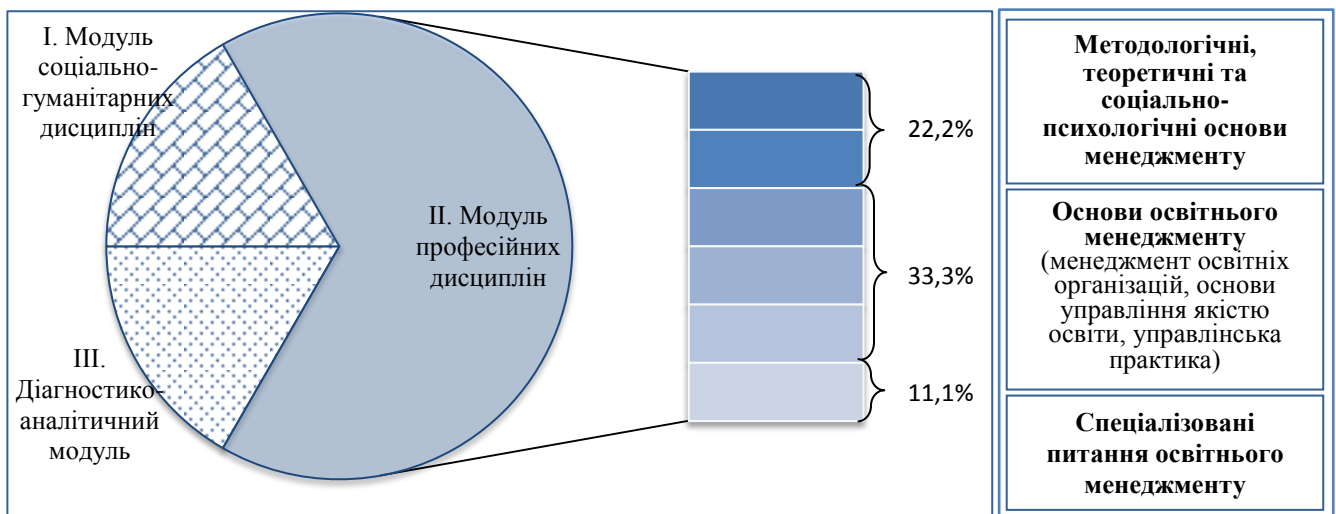


Рис. 1.9. Розподіл навчального часу на вивчення професійних дисциплін під час курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів на базі МОШПО

*Джерело: Складено автором самостійно*

Більшість керівників (70,7 %) виявили зацікавленість курсами підвищення кваліфікації, які здійснюються в цифровому форматі та поєднують традиційні активні форми й цифрове навчання [128, с. 136].

У процесі дослідження було виявлено залежність між перевагами керівників навчальних закладів щодо форм організації навчального процесу та стажем роботи на керівній посаді (рис. 1.10). Молоді керівники (стаж 0–10 років) переважно обирають форми, під час яких навчальний процес організовується із застосуванням цифрового навчання. Тоді як керівники зі значним стажем роботи на керівній посаді (понад 20 років) надають перевагу традиційним формам підвищення кваліфікації.

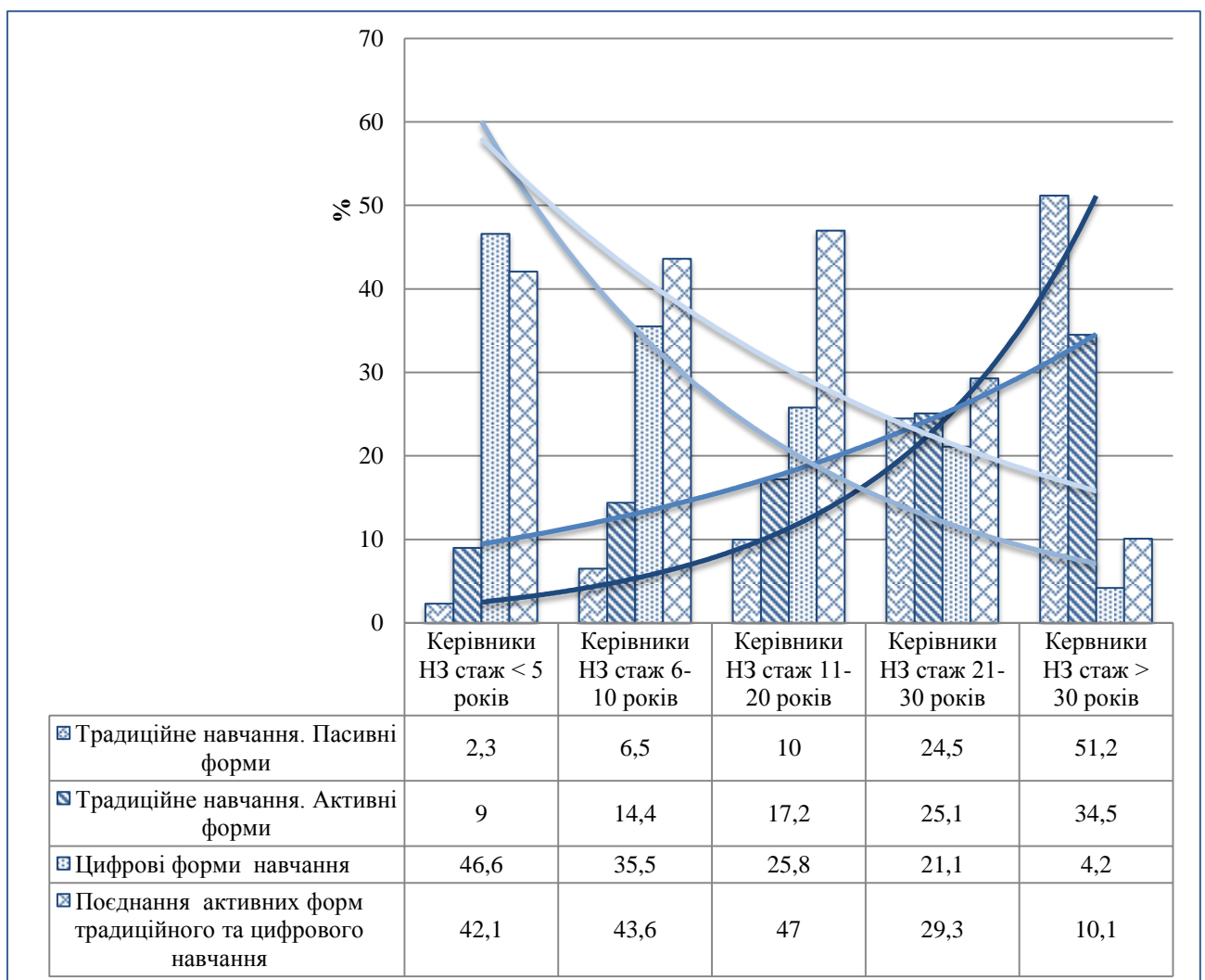


Рис.1.10. Вибір керівниками НЗ форм організації навчального процесу  
Джерело: Складено автором самостійно

Серед основних причин такого вибору називають такі: низький рівень володіння інформаційними технологіями, відсутність комп'ютерної техніки, відсутність

підключення до мережі Інтернет, технологічна недосконалість систем Інтернет-зв'язку.

На запитання «Чи відповідає зміст курсів підвищення кваліфікації Вашим потребам?» 62% опитаних відповіли «Частково», повністю задоволеними виявилися 27 % керівників, 11% оцінили ступінь відповідності як низький.

Щодо причин респондентами були виділені такі фактори:

- недостатньо часу відведено для опанування теорії освітнього менеджменту під час курсів підвищення кваліфікації (28 %);
- недостатня практична та особистісна орієнтація змісту навчання (18 %);
- недостатньо використовуються колективні та групові форми роботи для пошуків шляхів вирішення типових (для даної групи керівників) та індивідуальних професійних проблем (24,5 %);
- недостатньо інформації щодо особливостей управління навчальними закладами різного типу (26 %);
- недостатня можливість відкритої комунікації в середовищі керівників для спільного вирішення актуальних проблемних питань (39,7 %).

При цьому на запитання: «Яким формам особистої комунікації в професійному середовищі ви надаєте перевагу?» респонденти відповіли: телефонний зв'язок (61 %), електронна пошта (14 %), листування (2,5 %), бесіда під час зустрічі (33 %), вікі (1,5 %), форуми (2 %), чати (1 %), соціальні спільноти (18 %), професійні спільноти (4 %).

На запитання, щодо актуальності інформації, яку керівники навчальних закладів отримують під час підвищення кваліфікації, відповіді розподілилися у такий спосіб: 38 % опитаних відповіли, що інформація випереджує практику; для 26 % – отримана інформація спізнюється відповідно до їхнього практичного досвіду; для 21 % опитаних – інформація є актуальною; 14 % – не визначилися із відповіддю; 1 % опитаних вважають інформацію, отриману під час підвищення кваліфікації, зовсім не актуальною.

Найбільш дієвими засобами отримання нової інформації в міжкурсовий період директори шкіл та їхні заступники визначили такі: сайти, блоги, форуми та

педагогічні спільноти створені у соціальних мережах (68 %). Однак самотійно їх використовує менш, ніж 17 % керівників.

Серед мотивів вибору цифрових форм навчання керівники навчальних закладів вказали: зайнятість (керівники навчальних закладів не мають часу довго навчатися за традиційними формами); можливість керувати інформацією, часом та місцем навчання; практична орієнтованість контенту (вивчення практичного досвіду; застосування навчального контенту до конкретних управлінських ситуацій); розширення мережі професійних знайомств (можливість обмінятися ідеями, думками, ресурсами, отримати компетентну консультацію тощо); оперативність (можливість отримати оперативну інформацію щодо шляхів запобігання чи розв'язання проблем в управлінні навчальним закладом); можливість навчатися в індивідуальному темпі; можливість індивідуального спілкування з викладачем (рис. 1.11).



Рис. 1.11. Мотиви вибору керівниками навчальних закладів цифрових форм навчання

*Джерело: Складено автором самотійно*

Під час опитування, було встановлено, що 96 % опитаних вказують на недостатній рівень варіативності підвищення кваліфікації щодо:

– змісту навчання (68 % керівників висловили бажання самотійно компонувати зміст підвищення кваліфікації, 26 % хочуть впливати на моделювання змісту навчання; 6 % вважають, що за зміст підвищення кваліфікації має повністю

відповідати заклад післядипломної освіти);

- терміну та тривалості навчання (95 % керівників навчальних закладів висловилися на підтримку коротких сесійних курсів підвищення кваліфікації, з них: 38 % обрали короткотривалі курси у формі 3–5-денних тренінгів; 32 % уподобали курси у вихідний день; 30 % висловилися на підтримку курсів-практикумів);

- місця навчання (59 % опитаних виявили бажання вивчати основи освітнього менеджменту в міжкурсовий період на власному робочому місці під керівництвом досвідченого колеги, чи викладача; 42 % респондентів бажають збільшити обсяг практичних занять для навчання на базі інших навчальних закладів у формі стажування та вивчення досвіду колег; 17 % надали перевагу навчанню виключно на базі закладу ППО).

Відповіді керівників щодо їх участі в різних формах підвищення кваліфікації в міжкурсовий період виявилися такими: 90,5 % керівників вказали, що систематично беруть шкільних науково-методичних заходах; 98,5 % – у районних/міських/ОТГ; 40 % – в обласних; 15 % – у всеукраїнських та міжнародних науково-методичних заходах.

На запитання: «Як часто ви звертаєтеся за консультацією до науково-педагогічних та педагогічних працівників ОППО?», респонденти відповіли: «ніколи» – 14 %; «дуже рідко (1–2 рази на рік)» – 29 %; «рідко (3–4 рази на рік)» – 42 %; «часто (5–7 разів на рік)» – 5 %; «постійно» – 9 %.

Під час тестування було встановлено рівень готовності керівних кадрів до реалізації мережевих форм організації профільного навчання та рівень володіння необхідними практичними навичками за 12-бальною шкалою [137; 138]. Результати виявилися такими: 12 балів – 1 %, 11 б. – 2 %, 10 б. – 4 %, 9 б. – 7 %, 8 б. – 10 %, 7 б. – 15 %, 6 б. – 17 %, 5 б. – 16 %, 4 б. і менше – 28 % (рис. 1.12).

Уважаючи, що 1–4 бали відповідають репродуктивному, 5–6 балів – адаптивному, 7–8 балів – локально-моделювальному, 9–10 балів – диверсифікаційному, 11–12 балів – синергетичному рівням сформованості фахової компетентності, ми отримали такі результати (рівні сформованості компетентності обґрунтовано у розділі 1.3):

- 61 % опитаних мають репродуктивний та адаптивний рівні практичних умій і навичок (33 % – адаптивний, 28 % – репродуктивний);
- 25 % – локально-моделювальний рівень;
- 11 % – диверсифікаційний рівень;
- 3 % – творчий/синергетичний рівень володіння навичками реалізації різних моделей профільного навчання.

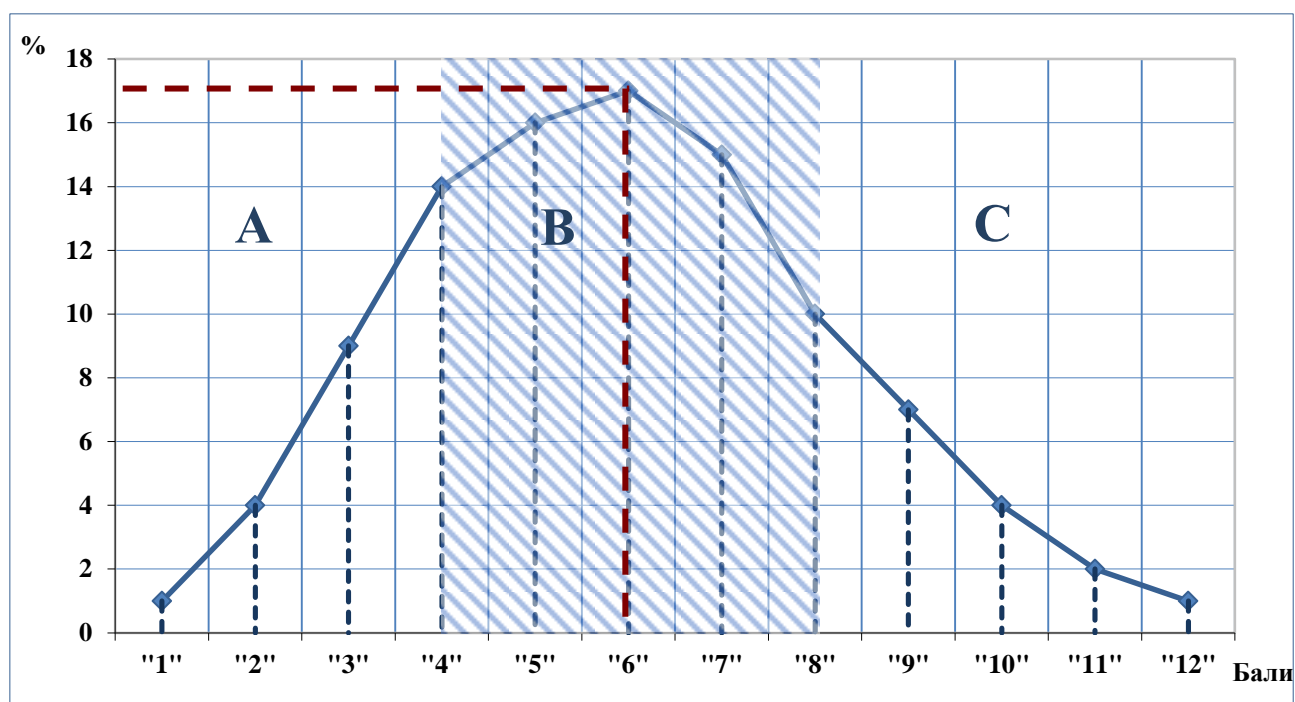


Рис. 1.12. Рівень сформованості практичних навичок реалізації моделей профільного навчання

*Джерело: Складено автором самостійно*

Максимальна кількість опитаних (17 %) володіють відповідними навичками на рівні шести балів, тобто дещо перейшли межу адаптивного рівня сформованості управлінської компетентності щодо запровадження різних моделей реалізації профільного навчання.

Під час тестування встановлено рівень володіння навичками проектування інституційних моделей профільного навчання мережевого типу: «12» – 1 %, «11» – 2 %, «10» – 4 %, «9» – 6 %, «8» – 9 %, «7» – 13 %, «6» – 18 %, «5» – 17 %, «4» і менше – 30 % (рис. 1.13).

Результати виявилися такими:

– 65 % опитаних мають репродуктивний та адаптивний рівні сформованості відповідної компетентності (35 % – адаптивний, 30 % – репродуктивний);

– 22 % – локально-моделювальний рівень;

– 10 % – системно-моделювальний рівень;

– 3 % опитаних мають творчий рівень володіння такими навичками.

Максимум кривої припадає на шість балів (адаптивний рівень) (18 %).

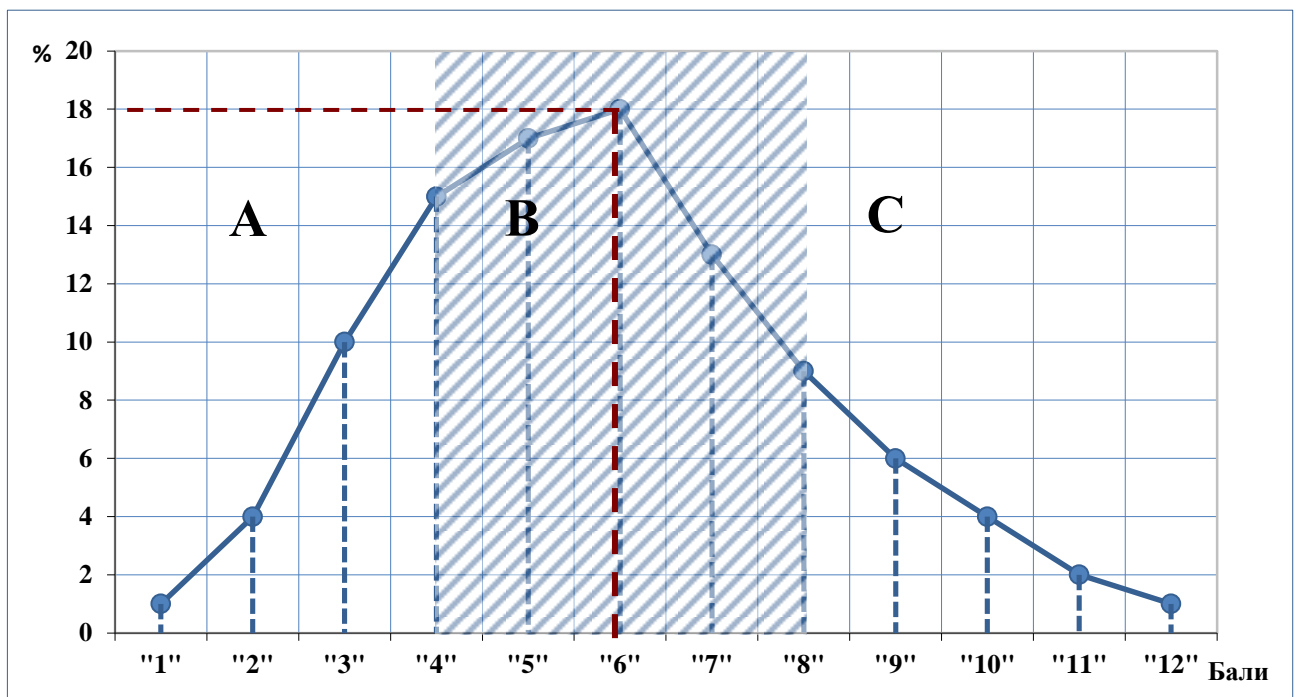


Рис. 1.13. Рівень володіння навичками проектування інституційних моделей профільного навчання  
Джерело: Складено автором самостійно

Під час дослідження було виявлено залежність між рівнями сформованості практичних навичок проектування й реалізації мережевих моделей профільного навчання та стажем управлінської діяльності (збіг складає 68 %). На малюнках (рис. 1.15, 1.16) виділено три області: А – стаж управлінської роботи 0–5 роки, В – стаж 6–12 років, С – стаж роботи на управлінській посаді понад 13 років.

Отже, аналіз проблеми підготовки керівних кадрів у закладах післядипломної освіти засвідчив, що пріоритетними залишаються питання запровадження змін у змісті та формах підвищення кваліфікації керівників, організації процесу їх



підготовки на засадах андрагогіки, неперервності, відкритості, доступності, інноваційності, гнучкості, варіативності та академічної мобільності, оскільки наявна система не забезпечує виконання необхідних вимог щодо організації підвищення кваліфікації дорослої людини.

Результати анкетування, тестування та виконання ситуативних завдань керівниками навчальних закладів Миколаївської області засвідчили недостатній рівень розвитку фахової компетентності стосовно прийняття управлінського рішення, моделювання й реалізації варіативних мережевих моделей організації профільного навчання в значній кількості керівників, що є наслідком об'єктивних та суб'єктивних чинників, і підтвердили актуальність проблеми неперервного розвитку фахової компетентності керівників ЗЗСО із використанням інноваційних технологій розвитку фахової управлінської компетентності.

Також слід зазначити, що проблема набуває особливої актуальності в умовах масового виникнення мережевих освітніх організацій, як неодмінної умови еволюції економіки та дієвого засобу модернізації освітньої мережі, тому, для її вирішення виникає необхідність організації якісної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управління освітніми округами.

### **1.3. Структура фахової управлінської компетентності для організації мережевого профільного навчання, критерії, показники та рівні її сформованості**

Міжнародні дослідження доводять, що високопродуктивні шкільні системи надають значну автономію навчальним закладам у напрямі формування кадрового потенціалу, забезпечення академічної самостійності та фінансової незалежності. Одним зі шляхів підтримки таких тенденцій в освітній галузі стає формування потужних незалежних освітніх мереж, ефективне використання лідерських ресурсів (зокрема розподіленого лідерства), налагодження системи підготовки, розвитку та підтримки керівних кадрів і персоналу [168, с. 49–51]. Управлінські процеси, пов'язані зі створенням і забезпеченням стабільного розвитку нових типів організацій, потребують від керівників оволодіння спеціальними управлінськими

компетентностями та оновленими управлінськими функціями.

Поняття «компетентність» не має однозначного трактування в наукових та офіційних джерелах. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [102], а в «Національній рамці кваліфікацій» – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [103]. Також ця дефініція розглядається як сукупність загальної й професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи [30] або як якість особистості, що необхідна для якісної продуктивної діяльності [80]. Вона залежить від ставлення людини до своєї роботи, досвіду, старанності та уміння поповнювати свої знання [101].

Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує такі визначання: компетенція – добра обізнаність із чим-небудь або коло повноважень якої-небудь організації або особи; компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетентний – який має добрі знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний [12, с.560].

Питання професійної компетентності широко досліджувалося на міжнародному рівні та представлено низкою визначень, зокрема: компетентність – більше, ніж просто знання й навички, вона містить здатність виконувати комплекс вимог, спираючись на мобілізацію психосоціальних ресурсів (Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD)) [183]; загальні здатності, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, диспозиції яких людина визначає у межах освітнього досвіду [166, с. 12] та такі, що забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях (Європейська комісія) [84; 182]; набір зв'язаних знань, умінь, навичок, тобто стандартів, які підсилюють одна одну та в комплексі забезпечують очікувану від працівника поведінку (UNESCO) [186].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) поняття професійної компетентності визначає як інтегрований набір навичок, знань і ставлень, які дають можливість ефективно здійснювати професійну діяльність [180, с. 3].

Структурна модель професійної компетентності має складну будову та охоплює діяльнісну, ціннісно-етичну та стратегічну складові. Діяльнісна складова детермінується набором необхідних операцій, якими фахівець володіє для успішного здійснення професійної діяльності. Ціннісно-етична складова включає здібності й навички діяти в команді, етику й цінності, які зазвичай використовуються для оцінки, пов'язаної з роботою поведінки. Стратегічна складова відповідає за навички перспективного стратегічного мислення та навички планувати й реалізовувати заплановане, що об'єднує раціональний і творчий компоненти, забезпечує проактивність у діяльності фахівця. На думку авторів, компетентність може бути сформованою на двох рівнях основному (базовому) та підвищеному (просунутому) [178, с. 32–35].

У науковому світі думки вчених також розділилися. Польський дослідник Я. Піжальські розглядає професійну компетентність як: стандарти, необхідні для ефективного виконання посадових обов'язків працівника; зв'язок між функціями професіонала та вимогами, які накладає на цю діяльність місія організації; здатність виконувати діяльність у рамках професії [177]. Українська дослідниця І. Линьова досліджує компетентність як індикатор (концептуальний орієнтир), яким можна було б оцінювати якість освіти [65].

Е. Зеєр представляє компетентності як узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [38, с. 48]. Оскільки реалізація компетентностей відбувається в процесі виконання різноманітних видів професійних дій для вирішення теоретичних і практичних завдань, ядром компетентності він вважає діяльнісні (процедурні) навички. Окрім них до складу компетентності входять також мотиваційна й емоційно-вольова сфери фахівця. Їх науковець відносить до групи індивідуальних компетентностей. Третім важливим компонентом професійної компетентності є соціальна складова, яка охоплює

здатності, орієнтовані на групову поведінку, готовність до кооперації, встановлення контактів, комунікативні здібності.

Що стосується трактування поняття «управлінська компетентність» або компетентність керівника школи, слід зазначити, що це питання знайшло своє відбивання в працях сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Босман [94], Л. Васильченко [9], Л. Ващенко [10], Р. Вдовиченко [11], І. Гришина [9], Л. Даниленко [94], Р. Дафт [27], Г. Єльнікова [35; 50, 51], Л. Калініна [47; 48], Л. Карамушка [49; 94], П. Карстаньє [94], С. Квятковський [169] Ю. Конаржевський [58; 59], С. Королук [61], І. Линьова [65], В. Маслов [69; 70; 94], В. Олійник [94], Т. Сорочан [123], Є. Чернишова [94], та інші).

Р. Вдовиченко розуміє під управлінською компетентністю, з одного боку, відпрацьовану досвідом систему знань, умінь, навичок, здібностей, професійно-особистісних якостей, норм і моделей поведінки, а з іншого – психологічний інструмент впливу на особистісно-професійний розвиток і поведінку [11].

На думку Л. Васильченко та І. Гришиної, професійна компетентність керівника школи – це стійка здатність оперативно вирішувати наявні проблеми й завдання на основі знань і досвіду, що здобуваються в процесі освіти [9]. Вона включає: глибоке розуміння їх суті; знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями; вміння вибирати засоби і способи дії; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей.

Річард Л. Дафт розглядає професійну діяльність менеджера як комбінацію трьох груп умінь та навичок. Серед них: концептуальні, людські та технічні [27, с. 28–31]. Науковець доводить, що для керівника найвищого рівня найбільш важливим є розвиток саме концептуальних навичок – вміння сприймати організацію як єдине ціле та усвідомлювати зв'язки між її частинами. Чим вищим є статус менеджера, тим більший відсоток у наборі компетентностей мають охоплювати концептуальні компетентності. До них належить мислення менеджера, його вміння обробляти інформацію і здатності до планування. Ці навички визначають здатність до стратегічного мислення, тобто оцінки довгострокових перспектив організації. Друге

місце серед навичок професійної діяльності посідають людські навички. Серед них: здатність менеджера до роботи з людьми й за допомогою людей, вміння ефективно взаємодіяти в команді (будувати стосунки зі співробітниками, мотивувати їх, сприяти і координувати їхню діяльність, формувати позитивний приклад, уміти спілкуватися й розв'язувати конфлікти). Розвиток людських навичок є рівнозначним для керівників усіх рівнів. Технічні навички – це спеціальні вміння, необхідні для виконання робочих завдань, тобто навички використання методів, технологій та обладнання, необхідних для виконання конкретних функцій (планування, організація, координація, мотивація, контроль).

Переважаючою більшістю наукових досліджень доведено, що професійна компетентність є складним інтеграційним утворенням, визначеним сукупністю її різних видів. На думку Л. Васильченко та І. Гришиної професійна компетентність включає ключову, базову і спеціальну компетентності [9, с. 48]. Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності й пов'язані з успіхом особистості у швидко змінюваному світі. Базові – відбивають специфіку визначеної професійної діяльності (педагогічної, медичної тощо). Спеціальні компетентності орієнтовані на специфіку конкретної професійної діяльності (учитель, вихователь, заступник директора, директор).

Подібну градацію пропонує група дослідників під керівництвом Г. Єльнікової (у рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти») [50, 51]. У дослідженні професійна компетентність розглядається як система ієрархічно поєднаних компонентів: ключові (надфахові), загальнофахові та спеціально-фахові компетентності. А І. Драч представляє професійну компетентність як піраміду взаємопідпорядкованих компетентностей: ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних, у якій кожний нижчий рівень є базою для формування вищого [33, с. 95–97].

Проте, на нашу думку, більш розширеною та точною є структура професійної компетентності, запропонована польським дослідником С. Квятковським [169, с. 3]. Така модель включає специфічні компетентності притаманні фахівцю із певною вузькою спеціалізацією. Учений пропонує розглядати професійну компетентність як

комбінацію чотирьох видів, а саме:

- понадпрофесійні компетентності – відбите ядро вимог, дотримання яких є необхідним для оволодіння будь-якою професією.
- загальнопрофесійні компетентності – формуються шляхом набуття базових навичок практичних дій властивих цілій групі педагогічних професій.
- спеціально-професійні компетентності – необхідні для якісного виконання завдань у галузі конкретної педагогічної спеціальності (вихователь, психолог, учитель природничих дисциплін, учитель філолог, директор тощо).
- кваліфікаційні компетентності – виражаються через додаткові навички, специфічні для певної спеціалізації професії, або пов'язаної зі спеціальними робочими діапазонами діяльності (директор ліцею, гімназії, школи-інтернату, опорної школи, профільного навчального закладу тощо).

Однак, така структура компетентності потребує певного уточнення. Для цього порівнюємо поняття «професія», «фах», «спеціальність», «спеціалізація» подані в тлумачному словнику української мови:

- професія – рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для кого-небудь джерелом існування [12, с.1177].
- фах – вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування [12, с.1530].
- спеціальність – окрема галузь науки, техніки, мистецтва; сфера чиєїсь діяльності або вивчення чого-небудь.
- спеціалізований – призначений для роботи в якій-небудь одній спеціальній галузі; який має спеціальне, особливе призначення [12, с.1364].

Ми можемо стверджувати, що дефініція «професія», хоч здебільшого і сприймається синонімом поняттю «фах», усе ж є більш широким та узагальненим і виступає родовим до видового «фах». Аналогічний зв'язок можна встановити між дефініціями «спеціальність» та «спеціалізація».

Відтак, вибудовуючи структуру професійної компетентності, скористаємося виокремленими науковими дослідженнями вітчизняних та зарубіжними вчених. На нашу думку, структуру професійної компетентності керівника мережевої освітньої

організації необхідно розглядати як сукупність ключових професійних, загальнопрофесійних та фахових компетентностей (рис. 1.14). До складу фахових доцільно віднести два види: спеціальні та спеціалізовані компетентності.

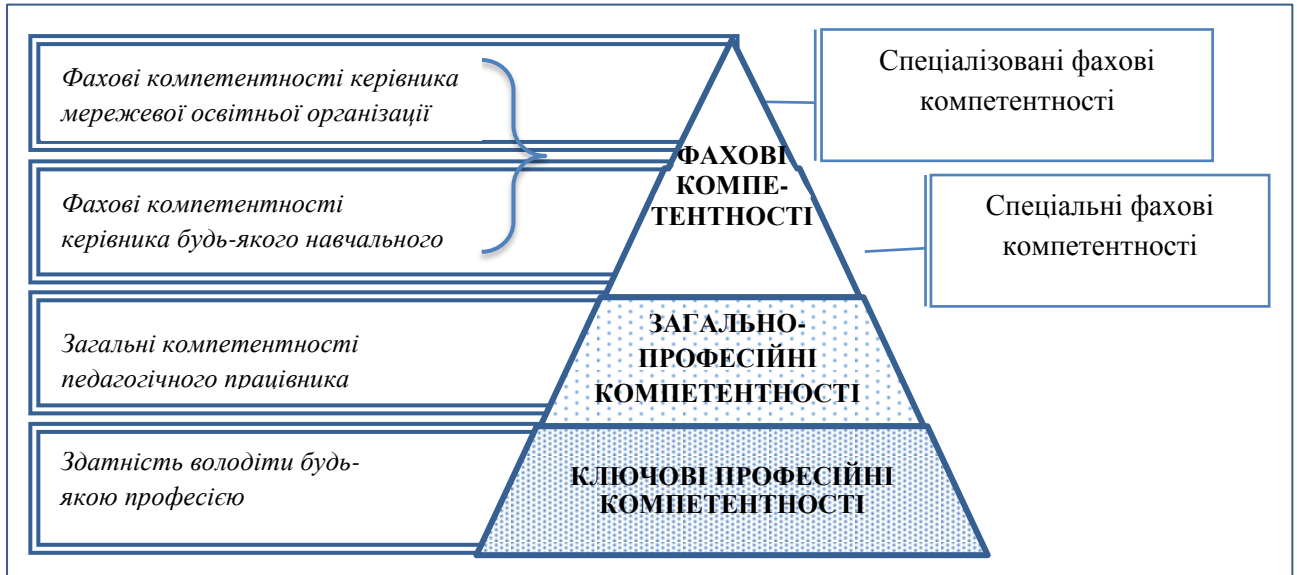


Рис. 1.14. Структура професійної компетентності керівника мережевої освітньої організації

*Джерело: Складено автором самостійно*

Спеціальні забезпечують керівника необхідним мінімумом для здійснення управлінської діяльності в навчальному закладі. Спеціалізовані – є специфічними компетентностями, необхідними для забезпечення діяльності конкретної освітньої організації, зокрема для організації мережевого профільного навчання. Ключові професійні та загальнопрофесійні компетентності формуються у закладах вищої освіти та удосконалюються в процесі набуття певного життєвого і професійного досвіду. Спеціальні та спеціалізовані фахові компетентності керівників освітньої галузі, здебільшого, формуються в закладах ППО та під час андрагогічного циклу.

В Україні під егідою Міністерства освіти і науки було проведено декілька досліджень, пов'язаних із визначенням та створенням уніфікованих підходів до стандартизації професійної компетентності керівних кадрів.

У 2001–2003 роках у рамках українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (UDEM) було розроблено базовий стандарт професійної діяльності директора школи провідними вітчизняними та зарубіжними вченими [94]. У стандарті визначено, що компетентність керівника закладу освіти становить

сукупність науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань, умінь, відповідних особистісних якостей щодо професійної готовності та культури керівника. До них віднесено такі ключові функції: бачення стратегії та розвитку; керівництво й моніторинг освітнього процесу; мотивація та управління персоналом; управління розвитком та фінансами; внутрішня та зовнішня комунікація.

У 2008–2010 роках у рамках спільного проекту Міжнародного банку реконструкції та розвитку та Міністерства освіти і науки України «Рівний доступ до якісної освіти» за науковим керівництвом Г. Єльнікової розроблено уніфіковані професійно-кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників та керівників навчальних закладів. У дослідженні визначено, що професійною компетентністю є сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності; здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як цінності.

Натомість Д. Равен стверджує, що в складній структурі компетентності компоненти, що входять до її складу, можна розподілити за двома групами: когнітивну та емоційну [114, с. 253–255]. Учений переконаний, що оцінка когнітивної складової компетентності поза її мотиваційною складовою не має сенсу, адже не враховує мету діяльності працівника [114, с. 38–40].

Окрім ієрархічних компонентів, професійна компетентність керівника навчального закладу містить різні функціонально пов'язані між собою компоненти [9, с. 81; 11, с. 18, 21]: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам управління [9; 94]; когнітивний – сукупність знань, необхідних для управління навчальним закладом [9; 35; 94]; системний – сприйняття освітньої реальності й управлінської діяльності, що забезпечує можливість цілісного, структурованого бачення логіки управлінського та педагогічного процесів [11]; операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення задач [9; 35; 94]; інтеграційний – здатність співвідносити власну діяльність із тим, що вироблено на рівні світової та вітчизняної культури; продуктивно взаємодіяти з колегами, формувати інноваційний



досвід колег, узагальнювати та передавати свій досвід іншим [11]; особистісний – сукупність важливих для управління особистісних якостей [9; 11; 94]; рефлексивний – сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, обирати стратегію управління [9], робота свідомості або особливий спосіб мислення, який забезпечує роздуми над власними поглядами, психічним станом, їх оцінку [11]; креативний – як спосіб буття в професії (бажання і вміння створювати нову освітню реальність на рівні цілей, змісту, технологій освітніх процесів і систем [11]).

Деякі науковці також виокремлюють загальнокультурний [94], соціальний та комунікативний компоненти [50; 51] компетентності керівника.

Останнім часом у теорії управління часто застосовуються слова-синоніми щодо назв осіб, які стоять на чолі організації. Серед найбільш уживаних – «управлінець», «керівник», «менеджер», «лідер». Розглянемо та порівняємо між собою поняття управлінець – управляти, керівник – керувати, менеджер – менеджмент, лідер – лідирувати. Опираючись на визначення подані у тлумачному словнику, маємо наступне [12, с. 535–536, 617, 658, 1511]:

– «управлінець – працівник управління», а «управляти – спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі; керувати».

– «керівник – той, хто керує ким-, чим-небудь, очолює когось, щось», а «керувати – спрямовувати процес, впливати на розвиток, стан чого-небудь; спрямовувати що-небудь кудись, до чогось; спрямовувати діяльність кого-, чого-небудь; давати вказівки; розпоряджатися».

– «менеджер – людина, яка відповідає за координацію і контроль над організацією праці; той хто управляє промисловим, торговим, фінансовим підприємством», а «менеджмент – сукупність принципів, методів, засобів і форм координації діяльності виробництва з метою підвищення його ефективності, збільшення прибутків».

– «лідер – той, хто стоїть на чолі організації; вождь, керівник; посідає провідне місце серед інших, подібних», а «лідирувати – іти першим, бути лідером; займати ведуче місце серед інших, подібних».

Відтак нами зроблено висновок, що відмінність проаналізованих понять лежить

у площині взаємного підпорядкування керівника та колективу в структурі організаційної взаємодії та їх взаємного впливу (рис. 1.15.)

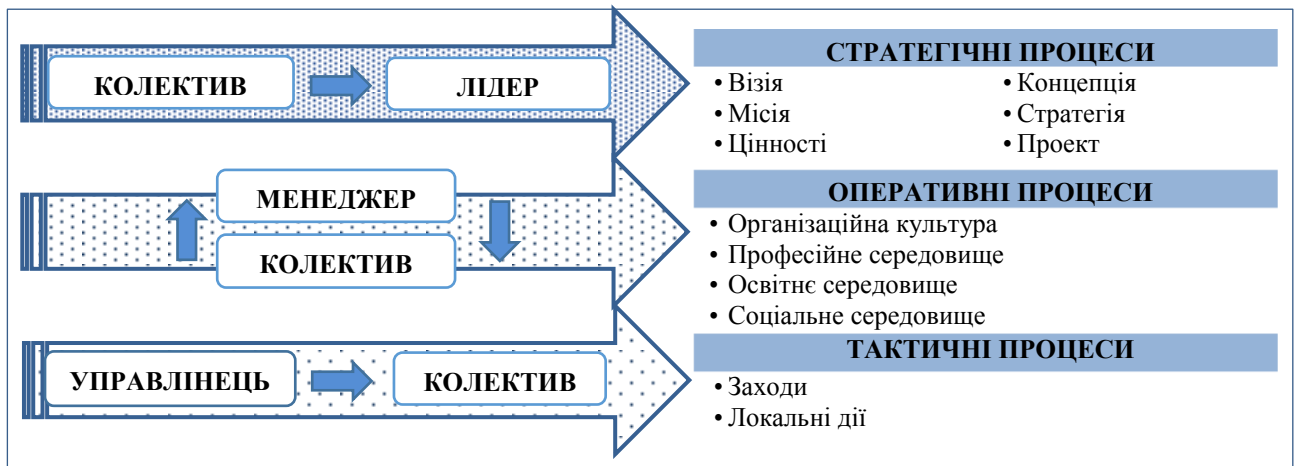


Рис. 1.15. Ієрархія ролей керівника навчального закладу  
Джерело: Складено й доопрацьовано автором на підставі [12, 193]

Зокрема, у поняттях управлінець та керівник така система підпорядковується штовхаючому принципу, у понятті «менеджер» акцент робиться на процесах координації діяльності організації, лідер спрямовує структурну модель управління організацією відповідно до провідного принципу, де він знаходиться попереду та веде за собою колектив.

С. Бауер і Л. Стефенсон переконані, що за останні кілька десятиліть істотно змінилася роль керівника навчального закладу щодо забезпечення якості організації освітнього процесу та ефективності діяльності школи [181]. Відповідно до цього керівник має перетворитися з управлінця або функціонера у відповідального лідера. А Г. Єльнікова, досліджуючи відмінні риси управління організацією в індустріальний та постіндустріальний періоди розвитку суспільства, акцентує увагу на актуальності горизонтальних та децентралізованих гнучких організаційних структур, та виникненні інституту лідерства [35, с. 63].

Цікавим є підхід Генеральної навчальної ради Шотландії щодо визначення дефініцій «лідерство» та «менеджмент» [185]. Лідерство автори розглядають як здатність індукувати стратегічне бачення змін на основі спільних цінностей, надійної оцінки доказів наявного досвіду, поточних результатів, а також, як мобілізацію і стимулювання інших слідувати визначеній стратегії до досягнення необхідної зміни.

Поняття менеджмент визначається як оперативне впровадження дієвої організаційної культури, практики підтримки професійного, освітнього та соціального середовищ, реалізації заходів, що необхідні для досягнення цих змін. Дотримуючись визначеної авторами логіки, можна стверджувати, що управління – є тактичним процесом щодо реалізації певних локальних дій і заходів, які лежать в основі забезпечення функціонування системи (рис.1.15).

Відтак, сучасний директор навчального закладу повинен виконувати декілька управлінських ролей, серед яких, на першому місці забезпечення стратегічних процесів – директор-лідер, на другому – забезпечення операційних процесів – директор-менеджер і на останньому – забезпечення тактичних процесів – директор-керівник/управлінець.

Вважається, що керівник повинен бути внутрішньо готовим до виконання лідерської ролі. Ступінь такої готовності визначається через відповідність особи певним професійним стандартам. До прикладу, для країн членів Європейського союзу таким стандартом є модель управлінської компетентності керівника-лідера, що розроблена Європейською Комісією в проєкті «Переосмислення освіти: інвестиції в навички для поліпшення соціально-економічних результатів» [182, с. 43–51].

Модель ґрунтується на восьми основних лідерських компетенціях: здатність надихати співробітників і учнів; сформоване стратегічне мислення; навички створення сприятливого розвивального освітнього середовища та забезпечення культури процесу навчання; здатність підвищувати якість та результативність навчання учнів; здатність ефективно управляти ресурсами; навички володіння інформацією та усвідомлення усіх освітніх процесів; сильні комунікативні навички й відкритість до роботи в команді; навички кризового менеджменту. У документі також акцентується увага на володінні керівниками навчальних закладів певними особистісними якостями: упевненість, оптимізм, стійкість, толерантність, емоційний інтелект, самосвідомість, енергійність, честолюбство, цілеспрямованість і прагнення до навчання.

Узагальнюючи проаналізовані дослідження, зазначимо, що фахову управлінську компетентність керівника мережевої освітньої організації ми пропонуємо розглядати

як стійку здатність здійснювати системне управління освітньою мережевою організацією на засадах лідерства та створювати гармонійне освітньо-розвивальне середовище для реалізації профільного навчання та початкової професійної підготовки учнів.

Звертаємо увагу, що у дослідженні поняття «фахова компетентність керівника» застосовується в однині, коли дефініція розглядається як цілісний конструкт, у множині – коли звертається увага на складну будову компетентності або розглядаються її складові частини.

Для визначення структури фахової компетентності керівника МОО ми дослідили стандарти професійної компетентності керівників навчальних закладів восьми країн із різних регіонів світу: США, Канада, Австралія, Об'єднані Арабські Емірати, Великобританія, Шотландія, Польща, Фінляндія [160; 161; 168; 171; 174; 175; 176; 185; 183] (додаток А: таблиці А. 1, А. 2) та порівняли їх зі стандартами, розробленими Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) та представленими у доповіді «Стандарти навчання, стандарти викладання і стандарти для директорів шкіл» (2013 рік) [173]. Слід зазначити, що в усіх стандартах фахові компетентності представлені двома типами або ключовими аспектами управління: перші пов'язані з функціональною діяльністю керівника, другі – з установками й цінностями, які сприяють виконанню цієї ролі (поведінкові особистісні якості).

Аналіз національних стандартів дав змогу виокремити загалом одинадцять груп складових управлінської компетентності, з яких перші шість є функціональними, інші – особистісними. У дослідженні OECD стандарти функціональної діяльності керівника представлені п'ятьма групами («ефективні практики лідерства»), серед поведінкових компетентностей виділено чотири групи [173, с.53]. Проаналізуємо досліджені стандарти більш детально.

Провідною групою компетентностей у національних стандартах більшості країн та стандартах OECD є здатність керівника навчального закладу визначати візію навчального закладу, його місію, формулювати та реалізовувати стратегію розвитку. Для цього керівник повинен консолідувати спільні зусилля колективу, батьків, учнів, громади для визначення напрямів розвитку школи та їх реалізації; узгоджувати

особисті цілі з місією школи; доносити суть місії школи до соціальних партнерів та громади, розкладати (операціоналізувати) місію на конкретні цілі тощо.

Другою групою компетентностей визначено здатність керівників управляти ресурсами та створювати сприятливі організаційні умови для ефективної діяльності закладу. Також будуть важливими навички управління часом, структурування організації, вибір, моделювання та запровадження організаційної культури, налагодження стійких зв'язків школи з навколишнім оточенням та наближення закладу до консолідованого використання можливостей і ресурсів соціальних партнерів; уміння застосовувати інноваційні технології та системи управління; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; збір, обробка та аналіз інформації, необхідної для планування, організації, мотивації та контролю; управління фінансами та залучення додаткових ресурсів до розвитку школи.

На третьому місці – група компетентностей, що необхідні для побудови гармонійного освітньо-розвивального середовища та забезпечення якості освіти, а саме: створення клімату безпеки й добробуту; забезпечення виконання норм внутрішнього розпорядку; створення середовища особистісного та суспільного розвитку; запровадження освітньої культури «відкритих класів»; відповідальність за результати розвитку всіх учнів та діяльності навчального закладу в цілому.

Наступною групою є компетентності, що пов'язані із заохоченням та спрямуванням персоналу до професійного розвитку та формування навичок педагогічного лідерства [18]. У цьому напрямі керівник повинен уміти мотивувати та сприяти професійному й інтелектуальному розвитку педагогів; розвивати у них лідерські якості; забезпечувати розподілене керівництво організацією; визнавати й оцінювати індивідуальний та колективний внесок у досягнення закладу; володіти андрагогічними та інноваційними технологіями безперервного професійного розвитку (баддінг, шедоунг, наставництво, супервізія, бенчмаркінг тощо).

Слід зазначити, що перші чотири групи функціональних компетентностей для всіх стандартів є спорідненими, інші – дещо відрізняються. Зокрема, у національних стандартах виокремлено дві додаткові групи: перша – компетентності щодо зміцнення співтовариства (громади), побудови консолідованих продуктивних зв'язків

навчального закладу з навколишнім оточенням; друга – компетентності у галузі управління навчальним процесом (здатність планувати, організовувати та підтримувати навчальний процес; володіти необхідними педагогічними та психологічними знаннями; поширювати перспективний досвід та інноваційні технології навчання; організовувати моніторингові дослідження щодо якості навчання, аналізу даних, прийняття на їх підставі управлінського рішення).

У стандарті OECD виділено в окрему групу компетентностей, у якій об'єднані навички організації моніторингових досліджень усіх процесів діяльності навчального закладу та прийняття на їх основі консолідованого управлінського рішення щодо підвищення якості освітніх процесів [173, с. 54].

Поведінкові особистісні компетентності за національними стандартами ми згрупували таким чином: компетентності щодо ефективної міжособистісної комунікації та побудови міжособистісних відносин, управління конфліктами; здатність і мотивація до самовдосконалення й розвитку, оволодіння новими управлінськими техніками та педагогічними технологіями; інноваційність мислення й здатність створювати інноваційне освітнє середовище; розвиненість емоційного інтелекту; лідерство, здатність працювати у команді.

У доповіді «Стандарти навчання, стандарти викладання і стандарти для директорів шкіл» OECD серед поведінкових компетентностей, що забезпечують внутрішні умови для ефективного виконання функціональних обов'язків виділено чотири групи, до них увійшли: здатності керівників управляти змінами (управління командою в умовах інновацій та кризових станів); здатності керівника до ефективної та відкритої комунікації (уміння слухати інших, забезпечувати зворотній зв'язок); цінності поваги й прийняття різноманітності кожного, побудова міжособистісних відносин на засадах демократії, толерантності та поваги до інших, навички розв'язання конфліктів; прийняття інновацій за орієнтир для своєї повсякденної роботи та їх впровадження в діяльність навчального закладу [173, с.54–59].

Під час проектування фахової управлінської компетентності керівника для організації мережевого профільного навчання окрім державних та міжнародних стандартів нами також були досліджені особливості функціонування МОО.

Зазначимо, що головним управлінським ресурсом в мережевій організації є інформація [120, с.12], тому компетентності щодо вміння визначати й формулювати цілі, здійснювати постановку завдань, будувати й аналізувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, інтерпретувати отримані результати, передбачати наслідки прийнятих рішень і робити відповідні висновки, вміння впорядковувати, систематизувати, структурувати певний обсяг знань [54] стають пріоритетними для керівника освітнього округу. А віддаленість структурних підрозділів мережевої організації у часі та просторі потребує від керівника володіння навичками забезпечення ефективної комунікації на відстані через телекомунікаційні технології та Інтернет.

М. Козир наголошує на необхідності володіння основами інформаційного менеджменту, як першооснови якісного освітнього процесу, з причини збільшення обсягів інформації, зростання впливу інформаційних технологій на ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу, необхідністю оптимізації процесу прийняття управлінських рішень в умовах розвитку інформаційного суспільства [55]. У своєму дослідженні науковець розглядає інформаційний менеджмент, з одного боку, як процес управління інформацією, а з іншого, як процес управління за її допомогою. В обох випадках керівнику навчального закладу необхідно володіти компетентностями щодо побудови якісного інформаційного середовища та застосування інформаційних технологій для обробки даних, автоматизації управління, прийняття рішень, проведення експертизи, ведення електронного офісу тощо.

Цифрова компетентність керівника мережевої освітньої організації набуває статусу не просто прогресивної навички, а життєво необхідної функції, без виконання якої він не зможе якісно здійснювати керівництво округом.

У Цифровій адженді для Європи та Цифровій адженді України – 2020 наголошується, якщо країни (або організації) не намагаються оновлювати власні сфери життєдіяльності технологіями та інноваціями, вони «випадають» з основних світових економічних тенденцій, тим самим посилюючи злидні та бідність свого населення [154; 155]. Тому серед пріоритетних напрямів модернізації Європейської та вітчизняної економічної й соціальної галузей документами визначено декілька

першочергових. Вони стосуються оновлення управлінської компетентності в галузі цифрового менеджменту, володіння «цифровими» трендами та їх використання для забезпечення організації прогресивного розвитку [154]. До них віднесено такі: збір, опис, зберігання та обробка даних, що дозволяє отримувати цінну інформацію для використання в ділових процесах, суспільному та особистому житті; забезпечення зв'язку фізичних об'єктів або пристроїв на рівні простої комунікації чи управління процесами через вбудовані датчики та сенсори, програмні продукти («Інтернет речей»); створення нового рівня надання та отримання сервісних послуг; запровадження ідеології економіки «спільного користування» та перехід до сервісних моделей («хмарні» технології).

Відповідно до вказаних трендів визначається й перелік необхідних цифрових компетентностей. Вважаємо, що вони повинні бути покладені в основу фахової управлінської компетентності керівника МОО, а саме:

- інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними (уміння шукати, фільтрувати, оцінювати, використовувати та управляти даними, інформацією та цифровим контентом);
- комунікація та взаємодія (уміння спілкуватися, обмінюватися інформацією, взаємодіяти, контактувати, користуватися державними та приватними послугами через використання цифрових технологій; знання цифрового «етикету»; уміння створювати та управляти акаунтами);
- цифровий контент (створення, уміння змінювати, покращувати, використовувати цифровий контент; дотримання авторських прав та політики ліцензування; уміння писати програмний код);
- безпека (уміння захистити пристрої та контент; знання та розуміння ризиків і загроз; захист персональних даних та приватності; знання та навички для збереження здоров'я з точки зору екології використання цифрових технологій; розуміння впливу цифрових технологій на людину і середовище);
- вирішення проблем (уміння вирішувати технічні проблеми, що виникають із комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, мережами; вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти,



індивідуально або колективно для вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем; уміння самостійно визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок).

Сучасні тенденції в управлінській галузі орієнтовані на все більшу відкритість управлінських процесів, децентралізацію, інституційну автономію та залучення усіх зацікавлених до прийняття консолідованого управлінського рішення. З цієї точки зору особливої актуальності набуває формування управлінської компетентності в напрямі цифрового управління освітою. Для керівників МОО така компетентність може стати однією із базових, адже, саме освітні округи є осередками державно-громадського управління освітою, започаткування демократичних традицій, розвитку громадських чинників в управлінні загальною середньою освітою [97].

М. Ватковська зазначає, що до переваг розвитку електронного урядування у сфері освіти належать: більша відкритість і прозорість управлінської діяльності, можливість залучення громадськості до формування та реалізації державної політики у сфері управління навчальними закладами, підвищення персональної спрямованості освітніх сервісів, краща поінформованість населення про послуги органів державної влади у сфері освіти.

Територіальна віддаленість навчальних закладів округу актуалізує проблему налагодження логістичних ланцюжків для надання освітніх послуг в опорній школі, філії, інших суб'єктах округу. А оптимізація процесів підвезення педагогів, учнів й організація дистанційного навчання є обов'язковими умовами функціонування МОО та забезпечується навичками у галузі логістики освітніх послуг. Разом з тим широке використання Інтернет-технологій для здійснення інформаційного, комунікаційного та логістичного менеджменту зумовлюють виникнення нових підходів в організації роботи з персоналом та формування в організації дієвих управлінських команд [157, с. 60–79] та забезпечують переваги для усіх суб'єктів освітнього процесу (керівництва, педагогів, учнів, батьків, громади) [100, с. 209].

Мережеві організації є інноваційними соціально-економічними утвореннями, які реалізують інноваційні освітні процеси (організація профільного навчання, допрофільної підготовки, надання паралельно із загальною середньою професійної

освіти тощо) і здійснюють їх науково-дослідне експериментування. Відтак, до обов'язкових компетентностей керівника освітнього округу ми відносимо компетентності у галузі інноваційного менеджменту.

Звертаємо увагу, що більшість дослідників погоджуються з думкою, що управління відокремленою організацією та мережею суттєво відрізняються та потребують від керівників специфічних управлінських навичок та сформованості компетентності щодо здійснення мережевого стратегічного менеджменту та маркетингу. Також відзначимо, що збільшення кількості учасників мережі призводить до зменшення її стійкості. Цьому також сприяє заміна вертикальних зв'язків горизонтальними в мережевих організаціях. Особливо це стосується динамічних мереж, тобто таких, що формуються під певний проект, коли довкола однієї організації розгортаються ланцюжки підрядників. Така особливість МОО висуває ще одну вимогу до керівників, а саме, знання основ ризик-менеджменту.

Відтак, базуючись на вітчизняних та світових наукових доробках, матеріалах Європейської Комісії, Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), Міжнародної конфедерації керівників шкіл (ICP), а також національних стандартах професійної підготовки керівників шкіл США, Канади, Австралії, Об'єднаних Арабських Еміратів, країн Європи (Великобританія, Шотландія, Польща, Фінляндія) нами було розроблено модель фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій.

Модель містить два види фахових компетентностей, необхідних керівнику для організації мережевого профільного навчання (табл. 1.6): перший – спеціальні фахові компетентності, другий – спеціалізовані фахові компетентності. Кожний вид має відповідну структуру та компоненти: когнітивний (професійні знання, розуміння), функціональний (уміння, навички, дії, переконання) та особистісний (професійні цінності, емоції, мотивація, лідерство) та містить десять компетентностей (шість входять до когнітивних та функціональних компонентів, чотири – до особистісного).

Таблиця 1.6

**Модель фахової управлінської компетентності  
керівника мережевої освітньої організації**

ВИДИ, КОМПОНЕНТИ, ГРУПИ СКЛАДОВИХ ФАХОВОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ			
I.	Спеціальні фахові компетентності	II.	Спеціалізовані фахові компетентності
<i><b>Когнітивний (знання, розуміння) та функціональний (уміння, навички, дії, переконання) компоненти</b></i>			
Стратегічна діяльність			
1.1.	Бачення майбутнього, побудова та реалізація стратегії розвитку ЗЗСО	2.1.	Побудова стратегії розвитку мережі, забезпечення мережевого маркетингу
Забезпечення ресурсів			
1.2.	Управління ресурсами, створення організаційних умов для ефективної діяльності ЗЗСО	2.2.	Оперативний збір, обробка та поширення інформації
Створення профільного освітнього середовища			
1.3.	Створення гармонійного освітньо-розвивального середовища та забезпечення якості освіти. Організація профільного навчання	2.3.	Забезпечення системи логістики освітніх послуг. Запровадження мережевих форм організації профільного навчання
Робота з кадрами			
1.4.	Заохочення та спрямування персоналу до професійного розвитку, формування навичок педагогічного лідерства	2.4.	Мережевий менеджмент персоналу та формування мережевих команд
Педагогічна діяльність		Інформаційно-комунікаційна діяльність	
1.5.	Управління освітніми процесами (педагогічний менеджмент)	2.5.	Володіння технологіями інформаційно-комунікаційного менеджменту
Громадська діяльність		Проектна діяльність	
1.6.	Зміцнення співтовариства (громади)	2.6.	Проектний менеджмент
<i><b>Особистісний компонент (цінності, емоції, мотивація, лідерство)</b></i>			
1.7.	Забезпечення ефективної міжособистісної комунікації	2.7.	Інноваційність мислення, створення інноваційного освітнього середовища, управління змінами
1.8.	Побудова гармонійних міжособистісних відносин	2.8.	Системність мислення
1.9.	Розвиненість емоційного інтелекту	2.9.	Здатність управляти ризиками
1.10.	Самовдосконалення та розвиток керівника	2.10.	Лідерство та здатність працювати у команді

*Джерело: Складено автором самостійно*

Фахова компетентність може бути сформованою на різних рівнях розвитку професіоналізму фахівця. Науковці виділяють їх від трьох до шести, застосовуючи різні концептуальні підходи. Для діагностування компетентності використовують критерії, показники та рівні її сформованості.

Під критерієм сформованості фахової управлінської компетентності розуміємо ознаку, на основі якої здійснюється оцінка та формується судження про стан сформованості компетентності [12, с. 596]. Критерії повинні бути об'єктивними; включати суттєві характеристики фахової управлінської компетентності; дозволяти оцінювати досліджувану компетентність однозначно, адекватно й валідно; бути нейтральними щодо досліджуваних явищ. У процесі визначення критеріїв ми спиралися на дослідження компетентності з точки зору її системності, врахування видів, компонентів та складових, розуміння розвитку компетентності як результату цілеспрямованого освітнього процесу.

Відповідно до розробленої моделі фахової управлінської компетентності керівників МОО нами було сформовано групи критеріїв (когнітивно-інформаційні; функціонально-діяльнісні та особистісно-мотиваційні):

- група когнітивно-інформаційних і функціонально-діяльнісних критеріїв для спеціальної компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» (стратегічний менеджмент, організаційний менеджмент; шкільний менеджмент, організація профільного навчання; менеджмент персоналу; педагогічний менеджмент; розвиток громади);

- група особистісно-мотиваційних критеріїв для спеціальної компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» (комунікаційний менеджмент; побудова міжособистісних відносин; самоменеджмент; розвиток емоційного інтелекту);

- група когнітивно-інформаційних і функціонально-діяльнісних критеріїв для спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» (стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг; інформаційний менеджмент; інформаційно-комунікаційний менеджмент; логістичний освітній менеджмент, мережеві форми організації профільного навчання;

мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент; проектний менеджмент);

– група особистісно-мотиваційних критеріїв для спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» (менеджмент інновацій; управління ризиками; розвиток системного мислення; розвиток лідерських якостей).

Щодо показників, які використовуються для засвідчення ступеню сформованості компетентності [12, с. 1032], ними будемо вважати управлінські знання, уміння, дії, поведінку та управлінське буття (об'єктивна управлінська професійна реальність, що існує незалежно від свідомості керівника та свідчить про найвищий ступінь сформованості його фахової компетентності).

Л. Васильченко представляє сформованість компетентності за допомогою трирівневої системи [9, с. 96–99]. Система детермінується структурою управлінської компетентності, в якій науковець виділяє три функціональних компоненти: потребнісно-мотиваційний – сукупність мотивів; операційно-технічний – сукупність знань, умінь і навичок практичного вирішення задач; рефлексивно-оцінювальний – сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, обирати стратегію управлінської поведінки.

Відповідно до визначеної структурної моделі компетентності, дослідниця обґрунтовує рівні професійної діяльності керівника. Перший рівень – є рівнем функціонування. На цьому рівні керівник виконує повсякденну базову діяльність. Другий рівень – це рівень інновації. Створення зовнішньої або вироблення власної інновації передбачають наявність мотиву, що спонукає керівника до творчості. Третій рівень вважається рівнем цінностей та є ціннісним орієнтиром формування професійної компетентності керівника.

Р. Вдовиченко також виокремлює три рівні компетентності керівників на основі структурування якостей особистості [11]. Перший визначається базовими здатностями особистості до управління різноманітною робочою силою та конфліктами, здійснення впливу на ведення переговорів, формування команди. Середній рівень визначається на базі першого, до якого додаються здібності творчо

мислити, планувати та оцінювати діяльність, піклуватися про клієнта, здійснювати контроль та інтеграцію, застосовувати навички фінансового управління та управління технологіями. Вищий рівень компетентності виражається поєднанням перших двох разом із загальним баченням та поінформованістю про зовнішнє оточення.

Г. Єльнікова пропонує визначати рівні сформованості управлінської компетентності за ступенем прояву коефіцієнта відповідності певним кваліфікаційним вимогам. Дослідниця описує декілька шкал: 3-рівневу шкалу ( $\leq 0,50$  – рівень критичний;  $0,50 < k \leq 0,75$  – рівень допустимий;  $0,75 < k \leq 1,00$  – рівень оптимальний) [36, с. 116–119] та 4-рівневу шкалу ( $\leq 0,50$  – рівень недостатній;  $0,50 < k \leq 0,65$  – рівень критичний;  $0,66 < k \leq 0,79$  – рівень достатній;  $0,80 < k \leq 1,00$  – рівень оптимальний) [35, с. 75].

У дослідженні, проведеному в межах асоціації незалежних держав Співдружності (Commonwealth of Nations) «Рамкова структура стандарту для педагогів та лідерів освіти», дослідники застосовують три рівні сформованості професійної компетентності: початковий – для нових кваліфікованих фахівців з обмеженим досвідом роботи, а також педагогів з обмеженим професіональним розвитком; досвідчений – для кваліфікованих педагогів, які демонструють усі необхідні професійні уміння і навички; і просунутий (видатний) – для кваліфікованих педагогів, які можуть продемонструвати передові навички професійної майстерності, високу мотивацію, цінності, лідерські якості, а також постійний професійний розвиток [162, с. 11–14].

Якщо розглядати процес розвитку компетентності з точки зору досягнення її найвищого прояву – забезпечення самореалізації керівника ЗЗСО, то найвищим ступенем стане саме рівень його творчої діяльності [119, с.308–318]. Відтак, з точки зору творчої ролі фахівця у здійсненні професійної діяльності, розрізняють репродуктивну (відтворення відомого) і продуктивну (створення нового продукту) або творчу діяльність [50, с. 17]. За такого підходу, шкали оцінювання компетентності встановлюють ступінь прояву творчості педагога і детермінуються результатами їхньої творчої діяльності. Водночас, кожен наступний рівень включає попередній. Часто використовують п'ятирівневі шкали (I рівень (мінімальний) – репродуктивний;

II (низький) – адаптивний; III (середній) – локально-моделюючий знання; IV (високий) – системно-моделюючий знання; V (вищий) – системно-моделюючий діяльність і поведінку) [63, с. 20] або шестирівневі – у них верхня межа оцінювання розширена до рівня володіння компетентністю на рівні експерта (початковий, мінімальний базовий, базовий, поглиблений, дослідницький, експертний) [95, с. 50–51].

Заслуговує на увагу шкала оцінювання професійної компетентності, у якій враховується не лише рівень прояву творчих здібностей фахівця, а й рівень ініціативності та самостійності у прийнятті рішень [169, с. 3]. Перший рівень складають уміння виконувати прості, типові завдання під керівництвом наставника. Другий – необхідні компетентності для виконання завдань у типових ситуаціях або за алгоритмом. Кваліфікація третього рівня свідчить про здатність виконувати функції у частково нетипових умовах. Четвертий рівень кваліфікації вимагає від фахівця абсолютної самостійності, високої особистої відповідальності, сформованості критичного мислення, уміння переносити діяльність у нові умови. П'ятий – описує кваліфікацію працівника, який здатний самостійно вирішувати стратегічно важливі для організації завдання, проявляти високий рівень творчої ініціативи. Зважаючи на те, що творчості притаманні певні синергетичні риси, С. Квятковський вважає, що на п'ятому рівні проявляється синергетичний ефект від попередніх і, як результат, фахівець досягає найвищого рівня професіоналізму.

Узявши за основу підходи до побудови шкали оцінювання компетентності, запропоновані Н. Кузьміною та С. Квятковським, ми пропонуємо встановлювати ступінь сформованості компетентності за таким принципом: мінімальний рівень – репродуктивний – керівник здатний до репродуктивного відтворення професійної дії під керівництвом наставника; базовий рівень – адаптивний – керівник здатний виконувати самостійно алгоритмічну професійну дію, адаптувати отриману когнітивну інформацію до простої самостійної діяльності; середній рівень – локально-моделювальний – керівник здатний самостійно моделювати управлінські дії на локальному рівні; достатній рівень – системно-моделювальний або диверсифікаційний – керівник здатний самостійно моделювати управлінські дії,

критично оцінювати ситуацію та переносити діяльність у нові умови та ситуації, розширюючи й урізноманітнюючи професійні дії; високий рівень – творчий або синергетичний – керівник здатний генерувати нові знання, створювати дієві технології у відповідності із виробничими потребами та управлінськими ситуаціями.

Теоретичне обґрунтування сутності структури, критеріїв, показників і рівнів фахової компетентності керівників МОО покладено в основу моніторингових досліджень на різних етапах педагогічного експерименту (розділ 3.1.). Критерії, показники та рівні діагностування сформованості досліджуваної компетентності слугують інструментом, який дозволяє здійснити коректне кількісне і якісне вимірювання цієї компетентності.

Отже, фахова управлінська компетентність є основою та головною складовою професійної компетентності керівника. Вона забезпечує стійку здатність здійснювати системне управління МОО на засадах лідерства та створювати гармонійне освітньо-розвивальне середовище для реалізації профільного навчання та початкової професійної підготовки учнів.



## Висновки до першого розділу

Зроблено висновок, що запровадження освітніх округів дасть можливість вирішити питання доступності та якості профільної освіти у сільських регіонах. Їх функціонування лежить у площині використання можливостей соціального партнерства та міжгалузевої взаємодії, а власне округи є мережевими (віртуальними) освітніми організаціями.

Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження. Він дозволив виокремити роботи та ідеї вчених, які безпосередньо або опосередковано пов'язані з її вивченням. Зважаючи на міждисциплінарний характер теми дисертації, особливу увагу приділено науковим роботам, що пов'язані з особливостями функціонування та управління освітніми округами (В. Бочарова, І. Ветрова, В. Громовий, Й. Йохнсон, Й. Кадамус, С. Кравцов, В. Мелешко, Н. Мельник, Д. Монк, Т. Ніцелу, І. Осадчий, О. Пастовенський, Й. Петріє, О. Пивоварова, М. Проскурін, Т. Фральцова, С. Ховлей, Н. Шиян та ін.); створення освітніх округів для підвищення ефективності профільного навчання та запровадження варіативних моделей організації освітнього процесу вивчали (Т. Абанкіна, Ю. Бурдельна, Г. Грінько, В. Громовий, Л. Лисов, Н. Мельник, І. Осадчий, О. Філімонов).

На основі проведеного теоретичного аналізу уточнено сутність поняття «освітній округ», який визначено як освітню організацію мережевого типу (мережева освітня організація), що дає змогу формувати освітній простір адміністративних одиниць та освітнє середовище учня для забезпечення рівного доступу до якісної допрофільної, профільної (академічної, професійної) освіти через консолідацію й ефективне використання наявних ресурсів суб'єктів округу.

У розділі обґрунтовано класифікацію освітніх округів залежно від локалізації та розмірів. Визначено чотири типи: мікроокруг, мезоокруг, макроокруг, мегаокруг. Узагальнено дев'ять моделей округів: «Опорна школа з мережею філій», «Освітній соціокультурний кластер», «Школа – ресурсний центр», «Міжшкільне об'єднання», «Соціально-педагогічний комплекс», «Асоціація навчальних закладів», «Районний (міський) ресурсний центр», «Міжрайонний ресурсний центр», «Обласний ресурсний центр», розроблено схему-матрицю їх проектування й організації.

Аналіз нормативних і наукових джерел уможливив формулювання висновку щодо основної функції діяльності округу – освітньої, що характеризує організацію якісної допрофільної підготовки та профільної освіти старшокласників (академічної, професійної) та реалізується в мережевому форматі.

Визначено зміст понять «мережеве профільне навчання» та «організація мережевого профільного навчання». Мережевим профільним навчанням вважається освітній процес, орієнтований на професійне самовизначення, соціалізацію й адаптацію учнів до самостійного життя, диференційованого та індивідуалізованого за змістом і освітньою діяльністю, що відбувається у відкритому освітньому середовищі мережевих освітніх організацій (освітніх округів). Уточнено, що ЗЗСО, у якому реалізується мережеве профільне навчання, є мережевою освітньою організацією. Водночас організацію мережевого профільного навчання представлено як інноваційний управлінський цикл, який охоплює планування, організацію, реалізацію та контроль за якістю профільного навчання в умовах функціонування мережевої освітньої організації. Викладене потребує від керівника оволодіння основами інноваційного мережевого менеджменту.

У процесі дослідження проаналізовано зміст програм підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО в системі післядипломної освіти України та зарубіжних країн: США, Канади, Австралії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Великобританії, Шотландії, Польщі, Фінляндії. Результати дослідження засвідчили необхідність удосконалення названих освітніх програм, створення умов для організації неперервного процесу формування та розвитку фахової управлінської компетентності керівників із проблеми організації мережевого профільного навчання. Також встановлено, що в Україні пріоритетними залишаються питання запровадження змін у змісті та формах підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО, організації процесу їх підготовки на засадах андрагогіки, неперервності, відкритості, доступності, інноваційності, гнучкості, варіативності та академічної мобільності, оскільки наявна система не забезпечує виконання необхідних вимог щодо організації підвищення кваліфікації дорослої людини.

Обґрунтовано, що фахова управлінська компетентність є складовою професійної

управлінської компетентності керівника разом із ключовими професійними й загальнопрофесійними компетентностями та є його стійкою здатністю здійснювати системне управління освітньою мережевою організацією на засадах лідерства, створювати гармонійне освітньо-розвивальне середовище для реалізації профільного навчання.

Для дослідження структури фахової управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації у розділі було здійснено теоретичний аналіз вітчизняних і світових наукових доробків, матеріалів Європейської Комісії, Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), Міжнародної конфедерації керівників шкіл (ICP), а також національних стандартів професійної підготовки керівників шкіл США, Канади, Австралії, Об'єднаних Арабських Еміратів, країн Європи (Великобританія, Польща, Фінляндія). Встановлено, що фахова управлінська компетентність складається зі спеціальних і спеціалізованих компетентностей. Спеціальні є необхідним мінімумом для здійснення керівником школи управлінської діяльності в навчальному закладі. Спеціалізовані є специфічними компетентностями, які необхідні керівнику для забезпечення діяльності конкретної освітньої організації, зокрема для організації мережевого профільного навчання. Кожний вид має відповідну структуру та компоненти: когнітивний (професійні знання, розуміння), функціональний (уміння, навички, дії, переконання) та особистісний (професійні цінності, емоції, мотивація, лідерство).

У розділі визначено критерії, описано рівні й показники досліджуваної компетентності. Критерії об'єднано у групи відповідно до структури фахової управлінської компетентності (когнітивно-інформаційні; функціонально-діяльнісні та особистісно-мотиваційні). Встановлено, що показниками їхньої сформованості є управлінські знання, управлінські уміння, управлінські дії, поведінка керівника та буття керівника ЗЗСО.

На підставі проведеного теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників запропоновано п'ятирівневу шкалу оцінювання ступеня

сформованості фахової управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: мінімальний рівень – репродуктивний; базовий – адаптивний; середній – локально-моделювальний; достатній – диверсифікаційний; високий – синергетичний.

Визначено сучасний стан сформованості фахової управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Дослідження проведено з використанням анкетування, тестування й виконання ситуативних завдань (462 респонденти). Результати діагностики засвідчили недостатній рівень розвитку фахової управлінської компетентності керівників ЗЗСО щодо прийняття управлінських рішень, моделювання та реалізації варіативних мережевих моделей організації профільного навчання, що є наслідком об'єктивних і суб'єктивних чинників. Кількісно-якісна інтерпретація даних актуалізувала проблему неперервного професійного розвитку керівників ЗЗСО із використанням інноваційних технологій формування їхньої фахової управлінської компетентності.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено у таких публікаціях автора: [116; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 139; 140; 141; 142; 143; 144].

### Список використаних джерел у першому розділі

1. Абанкіна Т. В. Интеграция и кооперация образовательных учреждений и организаций социально-культурной сферы / Т. В. Абанкіна // Руководитель бюджетной организации. – 2013. – № 6. – С. 23–29.
2. Абанкіна Т. В. Сетевое взаимодействие и сингапурская система обучения / Т. В. Абанкіна // Народное образование. – 2014. – № 10. – С. 181–189.
3. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 5–9. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_4_3).
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
5. Бочарова В. Г. Стратегия модернизации сельского образовательного социума / В. Г. Бочарова, М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 32–38.
6. Брукфилд С. Обучение как трансформация: критические замечания о развиваемой теории // Трансформативное обучение как критика идеологии; под ред. Дж. Мезироу. – Сан-Франциско : Джосси-Басс, 2000. – 345 с.
7. Бурдельная Ю. А. Становление открытой системы профильного обучения в сетевом взаимодействии образовательных учреждений : Дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. А. Бурдельная. – Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2008. – 202 с.
8. Василенко Н. В. Кредитно-модульна системи органіції навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Василенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2008. – Вип. 19. – С. 503–510.
9. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
10. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної

- освіти / Л. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 37–40.
11. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко // Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусол]. – К.: Ірпінь, 2005. – 1728 с.
13. Вершловский С. Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский – СПб.: ИВЭСЭП, 2002. – 167 с.
14. Вершловский С. Г. От педагогики к андрагогике / С. Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып. I. – С. 33–36.
15. Ветрова І. Альтернативна загальна середня освіта: досвід США, аспекти впровадження в Україні / І. Ветрова // Нова пед. думка. – 2011. – № 2. – С. 6–10.
16. Винницький М. Матричне управління ефективно для керування філіями [Електронний ресурс] / М. Винницький // Innovations journal. – 2008. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/ua/interview/13185/temp>.
17. Винницький М., Оксенюк В. Компанії, які живуть в «Матриці» [Електронний ресурс] / М. Винницький, В. Оксенюк // Innovations journal. – 2008. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/ua/articles/13246/temp>.
18. Вознюк А. В. Аналіз психолого-організаційних проблем управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія: Психологічні науки. – 2014. – №1 (2). – С. 111–116.
19. Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вид-во «АртЕк», 2009. – 192 с.
20. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С. У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 66–71.
21. Гончаренко С. У. Загальний зміст середньої освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за заг. ред. Зязюна І. А.] – Київ: ВІПОЛ, 2000. –

С. 81–107.

22. Гринько С. Г. Разработка системы профильного обучения как модели социального партнерства (на примере экономического лицея): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Гринько; Ростов н/Д, 2007. – 162 с.

23. Громовий В. Hub schools: надії і ризики: [Електронний ресурс] // Освіта. UA. – Режим доступу : <http://osvita.ua/blogs/49704>.

24. Гурьянова М. П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России : метод. пособие / М. П. Гурьянова. – М.: ИСПС РАО, 2004. – 160 с.

25. Даниленко Л. І. Підготовка керівника школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою/ Л. І. Даниленко // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Наук.-метод. пос. – К.: Міленіум, 2004. – С. 103–113.

26. Даниленко Л. І. Система формування готовності керівників шкіл до управління інноваційною діяльністю та її результативність / Л. І. Даниленко // Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України: Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. праць. – Т. 2. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2004. – С. 38–49.

27. Дафт Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ./ Р. Л. Дафт. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.

28. Дейкун Д. І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навчально-методичний посібник / Д. І. Дейкун, О. В. Пастовенський. – Київ, 2011. – 31 с.

29. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / [С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, С. Г. Костогриз, Ю. Ф. Зінковський]; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. Ун-т Поділля. – Хмельницьк : ТУП, 2002. – 334 с.

30. Дмитренко Г. А. Управління людськими ресурсами : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, Н. Г. Протасова. – К. – Херсон. : Олді-Плюс; 2006. – 256 с.

31. Дмитренко Г. А. Управління якістю професійної освіти: підготовка

конкурентоспроможних випускників: монографія / Г. А. Дмитренко, В. В. Медведь, С. В. Мудра. – К., Севастополь : «Мисте», 2013. – 336 с.

32. Дмитренко Г. А. Стратегія розвитку національної системи освіти в контексті реалізації ідеології людиноцентризму / Г. А. Дмитренко // Економіка і Держава. – 2013. – № 11. – С. 56–64.

33. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І. І. Драч. – К.: «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.

34. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

35. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ, 2005. – 128 с.

36. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. / Г. В. Єльнікова – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

37. Жалдак М. І., Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г Профільне навчання інформатики / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно- орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць/ Редрада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – №1(8). – С. 3–18.

38. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер //Образование и наука. – 2004. – №. 3.– С. 42–53.

39. Змеев С. И. Основы андрагогики : учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта; Наука, 1999. – 152 с.

40. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002 – 116 с.

41. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Р. М. Зуб'як



; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2010. – 20 с.

42. Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.32. – С. 16–21. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2011\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1).

43. Зязюн І. А. Аксиологічні ресурси педагогічної дії вчителя / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 1. – С. 9–24.

44. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 21–27. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2010\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1).

45. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ : АЈД. – 2006. – VIII. – С. 105–115.

46. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 29. – С. 13–23.

47. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи : моделювання управлінської діяльності директора школи / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13–15.

48. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35–44.

49. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.

50. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних

працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики. В двох книгах. Кн. 1. / Під загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Київ–Черкаси, 2010. – 128 с.

51. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників : Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики. Кн. 2. / Під загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Київ–Черкаси, 2010. – 95 с.

52. Калініна Л. М., Онаць О. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Л. М. Калініна, О. М. Онаць. – Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири» : збірник наукових праць / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех, О. В. Алейнікова, Л. М. Калініна, О. М. Онаць та ін.; МОН України, НАПН України, Асоціація керівників шкіл України, Нац. Пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 52–60.

53. Кириченко М. Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві [Електронний ресурс] / М. Кириченко // Theory and methods of educational management : electronic journal. – 2016. – № 2 (18). Режим доступу : [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v18\\_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v18_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf)

54. Козир М. В. Інтелектуальні можливості в інформаційній компетентності суб'єктів педагогічної взаємодії / М. В. Козир // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 93–97. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2014\\_3\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_3_21).

55. Козир М. В. Інформаційний менеджмент – підґрунтя якості освітнього процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / М. В. Козир // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2016. – № 25. – С. 65–69. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2016\\_25\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_13).

56. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски

/ И. А. Колесникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.

57. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая]. – Москва : Академия, 2003. – 239 с.

58. Колісніченко Н. Освітній ресурс розвитку регіону: інноваційні форми реалізації / Н Колісніченко // Актуальні проблеми державного управління: Збірник наукових праць ОРІДУ. Вип. 2(54) – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2013. – С. 81–84.

59. Конаржевский Ю. А. Внутрешкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский ; Науч.-метод. об-ние. «Творч. педагогика» ; МП «Новая школа». – Псков, 1993 . – 134 с.

60. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе : [учеб. пособие] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 135 с.

61. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.

62. Кравцов А. О. Управление образовательными учреждениями на основе принципов «сетевой организации» / А. О. Кравцов // Менеджмент XXI века: эффективность, качество, устойчивое развитие: Сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2010. – С. 88–91.

63. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.– С. 32–41.

64. Кукуев А. И. Современные подходы в образовании [Электронный ресурс] / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 3 – С. 10–12. – Режим доступа – [www.rae.ru/meo/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=311](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=311).

65. Линьова І. О. Компетентнісний підхід в основі професійної підготовки

сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / І. О. Линьова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://www.tem.umo.edu.ua/docs/4/Linyova/pdf>.

66. Лисов Л. В. Организация профильного обучения на основе реализации сетевой модели в условиях локальной системы среднего образования : на примере г. Димитровграда : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Лисов; Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2010. – 235 с.

67. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 14–27.

68. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади : монографія / [Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, С. В. Лапаєнко, О. В. Василенко]; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Пед. думка, 2012. – 271 с.

69. Маслов В. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / В. Маслов, Л. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №1. – С. 16–23.

70. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.

71. Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. К. Мельник. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08mvmkppo.pdf>.

72. Мельник В. К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / В. К. Мельник // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 85–88.

73. Мельник Н. А. Нормативно-правове забезпечення діяльності освітнього округу [Електронний ресурс] / Н. А. Мельник // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4. – С. 3–7. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_4\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_4_2).

74. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції [Електронний ресурс] / Н. А. Мельник // Народна освіта. – 2012. – Випуск № 18 (3). – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm).

75. Мельник Н. А. Система управління організаційно-педагогічною діяльністю освітнього округу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / Н. А. Мельник ; Унів. менедж. осв. – К., 2013. – 19 с.

76. Мельник Н. А. Управління освітнім округом: теоретичний аспект: Науково-методичний посібник / Н. А. Мельник. – Рівне, 2012. – 180 с.

77. Мильнер Б. Уроки бюрократической системы управления / Б. Мильнер // Вопросы экономики, 1999. – № 1. – С. 77–87.

78. Мильнер Б. З. Теория организации : учебник / Б. З. Мильнер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 480 с.

79. Митрофанов КГ. и др. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. — М.: Альянс Пресс, 2004. – 268 с.

80. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 1998. – 348 с.

81. Морзе Н. В. Особливості організації навчального процесу учнів в системі дистанційного навчання / Н. В. Морзе // Наука і сучасність [Зб. наук. праць]. – К.: Логос, 1999. – Випуск № 2. – Ч. 4 (педагогічні науки) – С. 64–71.

82. Небава М. І. Менеджмент організацій і адміністрування. Частина 1 : навчальний посібник / М. І. Небава, О. Г. Ратушняк. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 105 с.

83. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. / М. Ш. Ноулз. – М. : Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. – 248 с.

84. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи: [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №. 5. – С. 13. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/176/162>.

85. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / [В. В. Олійник, В. Ю. Биков, В. О. Гравіт та ін.]; за заг. ред. В. В. Олійника. – К.: Логос, 2006. – 408 с.

86. Олійник В. В. Проблеми модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 15–17.

87. Олійник В. В. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька та ін.; за заг. ред. В. В. Олійника. – К.: УМО, 2010. – 53 с.

88. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія – 2013 – № 1. – С. 56–66.

89. Осадчий І. Г. Організаційний механізм управління освітнім округом сільської місцевості: посібник / Осадчий І. Г. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 75 с.

90. Осадчий І. Г. Освітній округ як інноваційна модель територіальної системи освіти / І. Г. Осадчий // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2015. – №. 2. – С. 42–59.

91. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2012. – Вип. 3. – Режим доступу: [www.narodnaosvita.kiev.ua](http://www.narodnaosvita.kiev.ua).

92. Осадчий І. Г. Основні засади функціонування територіальних освітніх округів в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5–6. – С. 118–131.

93. Осадчий І. Г. Проектно-модульний підхід до моделювання та організації функціонування системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району / І. Г. Осадчий // Директор школи. – 1999. – № 18. – С. 3.

94. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

95. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.

96. Пастовенський О. В. Мережева модель управління загальною середньою освітою / О. В. Пастовенський // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 13–18.

97. Пастовенський О. В. Освітні округи: кроки до розвитку громадського управління загальною середньою освітою / О. В. Пастовенський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 84–87.

98. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем / О. В. Пастовенський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 2. – С. 102–106. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2016\\_2\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_2_22).

99. Пивоваров А. Школьный образовательный округ как способ организации сетевого взаимодействия муниципальной системы образования [Електронний ресурс] / А. Пивоваров // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-obrazovatelnyy-okrug-kak-sposob-organizatsii-setevogo-vzaimodeystviya-munitsipalnoy-sistemy-obrazovaniya>.

100. Попова Т. С. Забезпечення ефективної діяльності освітнього округу засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт, наук.-практ. конф.

Ин-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 207–210.

101. Портер М. Э. Конкуренция.: Пер. с англ. / М. Э. Портер – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.

102. Про вищу освіту [Електронний ресурс] // Закон України. Редакція від 16.04.2017 № 1958-19. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

103. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. // Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

104. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : [Електронний ресурс] // Наказ МОН України від 11.09.2009 № 854. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/).

105. Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2006 р. № 306 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 27.08.2010 № 768 (768-2010-п)). – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF>.

106. Про затвердження Положення про освітній округ : [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/8841/>.

107. Про затвердження Положення про освітній округ : [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 777 (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ від 20.01.2016 № 79, від 31.08.2016 № 574, від 19.04.2017 № 289). – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>.

108. Про затвердження Примірного положення про освітній округ:



[Електронний ресурс] // Наказ МОН України від 05.04.2006 № 267 – Режим доступу : <http://ukraine.uapravo.net/data/base10/ukr10338.htm>.

109. Про освіту [Електронний ресурс] // Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

110. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

111. Проскунін В. М. Організаційно-педагогічні особливості практичної реалізації проєктивної моделі організації освітнього округу регіонального типу в освітньому просторі як інноваційної відкритої педагогічної системи / В. М. Проскунін // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 66–69.

112. Проскунін В. М. Організаційно-педагогічні умови діяльності освітніх округів на регіональному рівні : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Проскунін ; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.

113. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Протасова; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 31 с.

114. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

115. Расмусен П. Творческая и инновационная компетенция как одна из задач образования взрослых / П. Расмусен // LLine. Lifelong learning in Europe. 2014.– С. 91–106.

116. Регіональний освітній кластер в умовах удосконалення системи управління освітою / А. М. Старєва, В. В. Стойкова – Миколаїв: ОІППО, 2012. – 163 с.

117. Сетевое обучение [Електронний ресурс] // Материал из Википедии – свободной энциклопедии. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевое\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевое_обучение).

118. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 39–50.

119. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку : монографія / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 344 с.

120. Січкаренко К. О. Мережева організація інноваційної діяльності : наукова доповідь / К. О. Січкаренко. – НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». – К., 2015. – 48 с.

121. Слостенин В. А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

122. Смоляр Л. Г. Мережеві структури як сучасна форма організації економічної діяльності [Електронний ресурс] / Л. Г. Смоляр, О. А. Котенко // Ефективна економіка. – 2012. – № 12. – Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=1660>.

123. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Сорочан Т. М. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

124. Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) : монографія / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. – Луганськ : Резніков В.С., 2013.

– 523 с.

125. Старєва А. М. Регіональний соціокультурний освітній кластер як організаційна умова вирішення проблеми оптимізації навчальних закладів [Електронний ресурс] / А. М. Старєва // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2012. – Випуск № 2 (17). – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm).

126. Стойкова В. В. Інноваційні регіональні підходи до організації профільного навчання / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2007. – № 1–2. – С. 37–41.

127. Стойкова В. В. Кластерний підхід у формуванні регіонального освітнього середовища / В. В. Стойкова // Вересень: науковий часопис. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 41–50.

128. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережевих освітніх організацій / В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

129. Стойкова В. В. Моделювання профільного навчання в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8/9. – С. 114–117.

130. Стойкова В. В. Моделювання, організація та управління профільним навчанням в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2009. – № 3–4. – С.103–109.

131. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Методичні рекомендації) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2012. – Ч. 1.– 93 с.

132. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Пакет нормативних і нормативно-правових документів

діяльності освітніх округів) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 2. – 55 с.

133. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (З досвіду організації мережевого профільного навчання в Миколаївській області) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 3. – 62 с.

134. Стойкова В. В. Освітні округи: типи, функції, структурні моделі / В. В. Стойкова // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 3. – С. 24–32.

135. Стойкова В. В. Освітній округ як засіб забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах профілізації старшої школи / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2011. – 109 с.

136. Стойкова В. В. Особенности организации и управления сетевым профильным обучением по модели «Областной ресурсный центр – Виртуальная профильная школа» / В. В. Стойкова // Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 1–3 апреля 2013 г.). – Казань : Республиканский центр мониторинга качества образования (редакционно-издательский отдел), 2013. – С. 169–173.

137. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова. // Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / РОППО. – Рівне, 2014. – № 2 (78) – С. 215–220.

138. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний журнал / Інститут педагогіки НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ,

2014. – № 6 – С. 3–7.

139. Стойкова В. В. Створення та організація діяльності освітніх округів: метод. реком. / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 9.) – Миколаїв: ОППО, 2011. – 104 с.

140. Стойкова В. В. Структура фахової компетентності керівника освітнього округу [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 26–28 квітня 2017 р. Ч.1. – К.: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017.– С.150–155. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>.

141. Стойкова В. В. Технологія використання SWOT-аналізу для вибору та запровадження ефективних моделей профільного навчання: методичні рекомендації / В. В. Стойкова // Профільна школа : інформаційно-методичний вісник (Вип. 14). – Миколаїв : ОППО, 2013. – 72 с.

142. Стойкова В. В. Управління процесом профілізації старшої школи [в Миколаївській області] / В. В. Стойкова // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 7–9 груд. 2005 р. / Ін-т педагогіки АПН України, Черніг. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти, Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя [та ін.]. – К. ; Чернігів; Ніжин, 2005. – С. 184–186.

143. Стойкова В. В. Управління та науково-методичний супровід інноваційних процесів реформування системи освіти: методичні рекомендації для відповідальних за модернізацію освітньої мережі районів (міст) та створення освітніх округів / В. В. Стойкова // Профільна школа : інформаційно-методичний вісник (Вип. 20). – Миколаїв : ОППО, 2016. – 64 с.

144. Стойкова В. В., Компанієць В. Г. Теорія і практика проектування профільних педагогічних систем у регіоні / В. В. Стойкова, В. Г. Компанієць. – Миколаїв: ОППО, 2009 – 161 с.

145. Сущенко О. А. Розвиток управління мережевими формами

взаємодії бізнес-структур / О. А. Сущенко, Л. М. Буздаков. // Управління проектами та розвиток виробництва: Зб.наук.пр. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – № 3(39). – С. 52–56. – Режим доступу: <http://www.pmdp.org.ua/images/Journal/39/11soavbs.pdf>.

146. Сущенко Т. І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти. / Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 90 с.

147. Теоретико-методичні основи до підготовки керівників оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Г. В. Єльнікова, В. І. Куценко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К. : УМО, Пед. думка, 2012. – 220 с.

148. Теория управления: учебник / Под общ. ред. А. Л. Гапоненко, А. Л. Панкрухина. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 558 с.

149. Усов Д. Ю. Управление сетевыми организациями : Автореф. дис... канд. экон. наук : 08.00.05 / Д. Ю. Усов; – Курск, 2014. – 21 с.

150. Филимонов А. А. Сетевое профильное обучение: социальные и образовательные эффекты / А. А. Филимонов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – №. 11–12. – С.170–194.

151. Фральцова Т. А. Организационно-педагогические условия становления районного образовательного округа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Фральцова. – Кемерово, 1999. – 23 с.

152. Функціонування освітнього округу в сільській місцевості: теорія і практика : / В. В. Мелешко, Ю. С. Мельник, А. В. Лопухівська, Л. М. Шевчук та ін. – К. Педагогічна думка, 2015. – 450 с.

153. Хоружа Л. Л. Предметна компетентність педагога: від теорії до практики // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами досліджень / наук. ред. Н. М. Бібік. – К., 2010. – С. 42–49.

154. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» –

2020) – проект. Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року [Електронний ресурс]. / ГО «ХайТек Офіс Україна», 2016. – 90 с. Режим доступу : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

155. Цифровий порядок денний для Європи: повідомлення Європейської комісії для Європейського парламенту, ради, Європейського економічного і соціального комітету та комітету регіонів (неофіційний переклад) [Електронний ресурс] / Європейська комісія, Брюссель; мНУО «Європейська Медіа Платформа». – Проект «Демократизація, права людини і розвиток громадянського суспільства в Україні»; ПРООН, 2010. – 49 с.

156. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Н. І. Шиян ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 44 с.

157. Шморгун Л. Г. Менеджмент організацій : навч. Посібник / Л. Г. Шморгун. – Київ : Знання, 2010. – 452 с.

158. Юрчук Л. М. Механізми створення та напрями розвитку освітніх округів [Електронний ресурс] / Л. М. Юрчук // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2012. – № 3 . – С. 204–212. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu\\_2012\\_3\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2012_3_30).

159. Юрчук Л. М. Механізм утворення освітніх округів [Електронний ресурс] / Л. М. Юрчук // Державне управління: теорія і практика. – 2010. № 2. Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/ejournals/dutp/2010\\_2/txts/10y1mu00.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/dutp/2010_2/txts/10y1mu00.pdf).

160. Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles / Education Services Australia as the legal entity for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC). Australian institute for teaching and school leadership limited. Education Council Secretariat, June 2015.– 29 p.

161. Bouchamma Y., Basque M., Marcotte C. School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals // Department Foundations and Practices in Education, Laval University, Quebec, Canada; Department of Kinesiology and Recreation, Moncton University, New

Brunswick, Canada. – Creative Education, 2014.– 10 p.

162. Gallie M., Keevy J. Framework for Teachers and School Leaders / M. Gallie, J. Keevy. Commonwealth Secretariat, 2014. – p. 47.

163. Hanifan L. J. The rural school community center / L. J. Hanifan // The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1916. – #67. – P. 130–138.

164. Howley C., Johnson J., Petrie J. Consolidation of Schools and Districts: What the Research Says and What It Means / C. Howley, J. Johnson, J. Petrie // National education policy center, 2011. – 28 p.

165. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice / Jarvis P. // London, NY, 1995. – 67 p.

166. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice // The Information network on Education in Europe, 2002. – 146 p.

167. Knowles M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton III, R. A. Swanson, – [6th edition]. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

168. Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań: Wydanie I. / Pod redakcją R. Dorczaka, J. Kołodziejczyka. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. – 312 p.

169. Kwiatkowski S. M. Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców / S. M. Kwiatkowski // Bezpieczeństwo Pracy, 2006. – №3. – P. 2–3.

170. Monk D. H., Kadamus J. A. The Reform of School District Organizational Structure / D. H. Monk, J. A. Kadamus // Advances in Educational Productivity, 1995. – #5. – P. 27–47.

171. National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers / Department for education. – London, January 2015. – 12 p.



172. Nicely T. H. An Examination of the Community School Model in an Urban School Setting, Diss. / T. H. Nicely // East Tennessee State University, 2016. – 86 p.
173. OECD Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study [Electronic resource] // OECD Education Working Papers, 2013.– No. 99. – Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
174. Professional development for school leaders [Electronic resource] / National College for Teaching and Leadership. GOV.UK. – Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/collections/professional-development-for-school-leaders>.
175. Professional qualifications for principals / Abu Dhabi Education council. – Abu Dhabi.: Education first, 2010. – 26 p.
176. Professional Standards for Educational Leaders / National Policy Board for Educational Administration. – Reston, VA, October 2015. – 36 p.
177. Pyżalski J. Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych / J. Pyżalski // Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2014. – 147 p.
178. Richey R. C., Fields D. C., Foxon M. Instructional design competencies: The standards / R. C. Richey, D. C. Fields, M. Foxon // ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 621 Skytop Rd., Suite 160, Syracuse, NY 13244-5290, 2013. – 160 p.
179. Savage C. M. 5th generation management: Integrating enterprises through human networking. / C. M. Savage // Butterworth-Heinemann, 1996 – 341 p.
180. Spector J. M., Klein J. D., Reiser R. A., Sims R. C., Grabowski B. L., Teja I. Competencies and standards for instructional design and educational technology [Electronic resource] / J. M. Spector, J. D. Klein, R. A. Reiser, R. C. Sims, B. L. Grabowski, I. Teja // In University of Georgia Instructional Technology Forum (ITFORUM). Athens, Georgia, April 17–21, 2006. Retrieved from: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper89/ITForumpaper89.pdf>.

181. Stephenson L. E., Bauer S. C. The role of isolation in predicting new principals' burnout / L. E. Stephenson, S. C. Bauer // International Journal of Education Policy and Leadership. – 2010. – T. 5. – №. 9. – 17 p.

182. Supporting the teaching professions for better learning outcomes Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes / European Commission (EC). – Strasbourg, 2012. –65 p.

183. Taipale A. International survey on Educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education / A. Taipale. – Finnish National Board of Education. – Layout: Edita Prima Oy, 2012. – 50 p.

184. The definition and selection of key competencies [Electronic resource] // Executive summary. OCDE-USAID, 2005. – Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

185. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development. Driving forward professional standards for teachers / General Teaching Council for Scotland, December 2012. – 29 p.

186. UNESCO launches new Competency Framework. [Electronic resource] / Retrieved from: <http://en.unesco.org/news/unesco-launches-new-competency-framework>.

187. UNESCO. Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices. / UNESCO. Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP), 2016. – 223 p.

## РОЗДІЛ 2.

### **ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕРЕЖЕВОГО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

У розділі виявлено й теоретично обґрунтовано концептуальні основи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників; обґрунтовано зміст їхньої підготовки; відібрано технології, форми та методи реалізації цього процесу.

#### **2.1. Концептуальні основи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників**

Освіта дорослих в Україні представлена переважно закладами системи післядипломної освіти [47], які, забезпечуючи фахове та особистісне зростання людини, покликані уможливити пристосування до швидкоплинних змін як в економічній сфері, так і в інформаційно-технологічному суспільстві.

Післядипломна освіта педагогів з одного боку є складноорганізованою, багатофункціональною, відкритою, нелінійною та нестабільною цілісною системою, з іншого – невіддільною складовою системи безперервної освіти, що покликана в сучасних умовах вирішувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, соціального захисту, забезпечення потреб суспільства й держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях [83].

Водночас, система післядипломної педагогічної освіти характеризується тісними зв'язками з навколишнім середовищем, із системою суспільно-економічних відносин, із регіональними інституціональними підсистемами і виконує з позицій особистісного підходу три групи функцій:

– програмно-цільові (компенсаторна, відтворювальна, коригуюча, прогностична);

- процесуально-технологічні (діагностична, моделююча, організаційна, координаційна, контрольна-інформаційна);
- соціально-психологічні (орієнтаційна, мотиваційна, маркетингова, розвитку творчої активності, стимулювання) [50].

Основними цільовими завданнями післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти визначено: забезпечення їх цілеспрямованого неперервного професійного зростання, яке, так само, полягає в зміні громадянської свідомості; формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання; підвищенні кваліфікації керівників як суб'єктів управлінської діяльності протягом усього професійного життя; забезпеченні потреби суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму й ціннісних настанов, здатних компетентно і відповідально виконувати професійні завдання та посадові функції в навчальному закладі, впроваджувати новітні освітні та управлінські технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи в такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури й соціальної (передусім, освітньо-педагогічної) практики [26].

І. Линьова визначає, що основною метою професійного розвитку керівників ЗЗСО є усвідомлення ними необхідності прогресивних змін, готовність до пошуку нових можливостей організаційного й індивідуального розвитку [55].

В. Мельник розглядає систему післядипломної педагогічної освіти як складне поліфункціональне явище в процесі професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що характеризується за структурою, змістом, засобами, способами [65]. За структурою – як модель системи післядипломної педагогічної освіти України. За змістом – як процес надання навчальних послуг відповідно до суспільних потреб, особистих запитів та чинних освітньо-кваліфікаційних стандартів. За засобами – як науково-методичний комплекс щодо забезпечення навчання керівників ЗЗСО. За способами – як система сучасних способів навчання керівників на основі застосування індивідуально-групових та колективних видів освітньої діяльності за безпосереднього керівництва викладача.

Післядипломна педагогічна освіта має стати спеціальною освітньою діяльністю

педагога, орієнтованою на розвиток як особистості й професіонала, постійне збагачення його творчого потенціалу [50]. Вона підвищує можливості педагогічної й соціальної адаптації педагогічних працівників у динамічному суспільстві та базується на загальних принципах професійного навчання [65]: науковості й доступності знань; системності й цілеспрямованості; неперервності й наступності; універсальності й міждисциплінарності; свідомого й активного засвоєння знань і розвитку навичок; структурованості й перспективності; різноманітності й оригінальності; самостійності й результативності; надійності та валідності вимірювання фахової компетентності; адаптивності та прогностичності; інтеграції й автономії.

Процес підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти має свої специфічні ознаки. До них відносять: органічний зв'язок із соціально-економічним і науковим прогресом, перспективами розвитку освіти; короткостроковість навчання й необхідність засвоєння значного обсягу інформації; неоднорідність навчальних груп; орієнтація навчального процесу не на середнього, а на конкретного споживача, який потребує формування та удосконалення конкретних професійних навичок, необхідних для конкретної посади й робочого місця [86]. Така особливість процесу підвищення кваліфікації потребує дотримання на стадії проектування таких положень: перше – системне бачення процесу управління та підвищення якості навчального процесу, яке відповідає на питання: «чим керувати?» та «на що впливати?»; друге – моделювання освітнього процесу з урахуванням психологічних особливостей слухачів.

Узявши за основу такий підхід, у нашому дослідженні було визначено, що діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти має бути спрямована на здійснення підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання старшокласників, що, по-перше, забезпечить підвищення готовності керівних кадрів до управління інноваційними типами освітніх організацій та, по-друге, сприятиме «всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання

відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування власної діяльності на користь іншим людям і суспільству» [81].

Системного підходу в дефініюванні поняття «післядипломна освіта» притримуються Г. Єльнікова та В. Мельник. Вони розглядають післядипломну педагогічну освіту керівників ЗЗСО як систему здійснення їх цілеспрямованої професійної підготовки у форматі індивідуалізованої за часом, темпом і спрямованістю спеціальної освіти, що надає можливості для реалізації власної програми її здобуття та ефективного застосування в практичній діяльності [26]. З таким поглядом науковці узгоджують дві групи ключових завдань професійної підготовки керівників ЗЗСО. Перша група стосується виявлення наукових основ стратегічної діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти в умовах зовнішнього середовища. Друга група – розроблення відповідного інструментарію для забезпечення високої якості підготовки керівників навчальних закладів завдяки внутрішньому механізму удосконалення професійної підготовки.

Ми дотримуємося наступної думки, що заклади післядипломної педагогічної освіти повинні проектувати розвиток педагогічних та керівних кадрів відповідно до регіональних умов (*принцип регіональності*), які визначаються соціальними, професійними, інфраструктурними й економічними чинниками.

Згідно з тенденціями, які спостерігаються в галузі підготовки керівників, у Миколаївській області до регіональних умов нами віднесено такі чинники:

1) в області функціонують здебільшого невеликі загальноосвітні навчальні заклади, у яких навчається до 150 учнів (61 %). Своєрідна камерність освітнього та професійного середовищ таких закладів суттєво обмежує вмотивованість та потребу в постійному професійному розвитку педагогічних та керівних кадрів;

2) третина керівників перебувають у віці, який, за теорією Дж. Біррена належить до стадії пізнього зрілого віку (від 55 років та старше) [51; с.400–437], водночас стаж роботи на керівній посаді в третини управлінців складає до п'яти років. Така ситуація негативно впливає як на ступінь прояву набутого управлінського досвіду (за такого стажу він є незначним), так і на здатність фахівців до постійного професійного зростання та підвищення ефективності діяльності. Едвард Лі Торндайк

довів, що ефективність навчання є найкращою у 25 років, а потім дуже повільно знижується (менше 1 % у рік) [41]. Отже, у віці 55 років ефективність навчання в керівників навчальних закладів здебільшого в середньому зменшується на 30 %. А для, майже, 10 % керівників, вік яких складає понад 60 років, ефективність навчання зменшується понад 35 %. Причиною такого стану є той факт, що посаду керівника навчального закладу здебільшого пропонують педагогу, який має значний досвід роботи та суттєві досягнення на посаді вчителя. Наприклад, у В'єтнамі та країнах східної Азії (Китай, Корея, Сінгапур, Японія), щоб уникнути подібних ситуацій, вік роботи на посаді директора обмежують. Зокрема, для жінок він складає 50 років, для чоловіків – 55 років [134];

3) останнім часом (протягом 2–3 років) в області суттєво (на 62 %) скоротився кадровий склад районних/міських науково-методичних служб, а об'єднані територіальні громади здебільшого ще перебувають на стадії формування органів управління освіти й не мають таких служб або відмовилися від виконання місцевими органами управління освіти функцій організації науково-методичного супроводу функціонування і розвитку освітньої мережі. У випадку, де такі служби функціонують (10 % ОТГ), вони мають у своєму складі 1–2-х фахівців, на яких покладаються функції забезпечення науково-методичного супроводу освітніх процесів у ОТГ. Зазначимо, що, здебільшого, такі фахівці не мають відповідного науково-методичного досвіду та змушені інтегрувати надмірну кількість як освітніх та науково-методичних функцій (супровід від 5 до 8–10 предметів та різних неспоріднених напрямів роботи), так і функцій у галузі культури, молоді, спорту, охорони здоров'я, правопорядку тощо. Це призводить до суттєвого погіршення стану організації професійного зростання керівних кадрів у міжкурсовий період і потребує перебудови системи післядипломної педагогічної освіти.

Що стосується другої групи ключових завдань професійної підготовки керівників ЗЗСО, то їхньою основою мають стати принципи гуманізації післядипломної освіти, андрагогізації навчального процесу, динамічності співвідношення теоретичного і практичного навчання та підвищення інформаційної насиченості післядипломної освіти педагогів [83].

Для забезпечення *принципу гуманізації* післядипломної освіти педагогів освітній процес та його зміст повинен бути варіативним, що забезпечуватиметься елективністю навчання, тобто надання тому, хто навчається свободи вибору форм, змісту, терміну навчання тощо. Варіативність навчального процесу створюється на основі врахування різних освітніх потреб педагогів та пронизує змістовний, особистісно-психологічний і організаційний аспекти діяльності системи й тим самим є гарантом дотримання й реалізації прав людини на освіту, самовизначення, самореалізацію та вільний ендогенний розвиток особистості [83].

Ключовими в розробленні відповідного інструментарію підготовки керівних кадрів мають стати основи андрагогіки (*принципи андрагогіки*) як галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти дорослих та керується такими провідними принципами: пріоритет самостійності навчання; принцип спільної діяльності; принцип спираючись на досвід того, хто навчається; індивідуалізацію навчання; системність навчання; контактність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип усвідомлення навчання [78].

У дослідженні Н. Протасової також акцентується увага на провідній ідеї функціонування системи післядипломної педагогічної освіти – застосуванні ключових принципів андрагогіки [83]. Це передбачає дотримання під час навчального процесу таких положень: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання має виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку й самовдосконалення; 4) навчальний процес відбувається в спільній діяльності тих, хто навчається, з тим, хто навчає.

Отже, принципи андрагогіки є нерозривно пов'язаними із принципами особистісної та компетентнісної орієнтації, психологічної комфортності, пріоритету діяльності й використання активних технологій навчання, практичної й інноваційної орієнтованості змісту освіти.



Здебільшого науковці дотримуються думки, що підвищення кваліфікації та формування професійних компетентностей фахівців повинно здійснюватися під час безперервного навчального процесу (*принцип неперервності*). У зв'язку з цим у науковий обіг було введено поняття «андрагогічний цикл»: період у 3–5 років, який структурно та змістовно об'єднує курси підвищення кваліфікації та міжкурсовий період із метою формування необхідних професійних компетентностей [98, с. 48; 120, с. 15].

На нашу думку, принцип неперервності тісно пов'язаний із *принципом каскадності*, який забезпечує організацію підготовки максимальної кількості фахівців у гранично короткі терміни. Відповідно до цього принципу, навчання організовується та проводиться на декількох рівнях (ступенях) формування компетентності та ретранслюється від одного споживача освітніх послуг до групи інших. Відтак, кількість навчених педагогів зростає в геометричній прогресії, час, витрачений на навчання мінімізується, компетентність керівників навчальних закладів удосконалюється, тим більше, чим вище вони знаходяться в навчальній піраміді.

Т. Сорочан зазначає, що в освітній мережі поряд із вертикальними активно проявляються горизонтальні зв'язки між навчальними закладами та партнерами [98]. Тому, на нашу думку, у системі підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання досить актуальним стане *принцип матричності*, згідно з яким чітко виявляються як вертикальні зв'язки між учасниками освітнього простору (керівник навчального закладу, навчальний заклад, освітній округ, районна / міська освітня мережа (мережа ОТГ), обласна освітня мережа, заклад післядипломної педагогічної освіти, так і горизонтальні зв'язки між керівниками навчальних закладів; між навчальними закладами, між округами, між районними / міськими мережами (мережами ОТГ), між регіональними мережами.

Проблему неоднорідності складу навчальних груп під час курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів можна компенсувати ефектами, отриманими від діяльності самоорганізованих проблемних груп та освітньої комунікації в середині них. Головним принципом утворення таких груп є *принцип*

*селективності (автоселективності)* – відбору (самовідбору) їхніх членів на основі єдності інтересів, розв'язуваних проблем, типу навчальних закладів, стажу управлінської діяльності тощо. Цей принцип лежить також в основі моделювання змісту підготовки керівників.

Для забезпечення нерозривного зв'язку між змістом, процесом та результатом підготовки керівних кадрів у форматі набутого досвіду управлінської діяльності, забезпечення гармонійності, гнучкості та особистісної орієнтованості процесу підготовки, на нашу думку, доцільним стає дотримання *принципу контекстності та рефлексивної контекстності* процесів підготовки, які є фундаментом технології контекстного навчання [29; 30].

Така технологія забезпечує формування сукупності рефлексивних конструктивів керівників мережевих освітніх організацій, які виражаються в набутій здатності до забезпечення певних управлінських процесів, мотиваційній складовій фахової компетентності, її смисловій значущості та становленні професійної суб'єктності керівника.

Концептуальною основою такої технології є когнітивна, особистісно зорієнтована, смислова та рефлексивна парадигми освіти. Їх реалізація здійснюється на основі аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивно-контекстного, технологічного, середовищного та інших наукових підходів. Змістом технології є цілісний досвід професійної діяльності керівника.

Ще одним важливим принципом функціонування системи післядипломної освіти керівників навчальних закладів має стати її відкритість (*принцип відкритості*). Відкрита освіта як соціальна система здійснює активний обмін інформацією з навколишнім середовищем, сприяє встановленню партнерських стосунків, реагує на соціально-економічні зміни [122].

На думку С. Щеннікова відкритість освітнього простору забезпечується доступністю освіти незалежно від рівня освіти, часу освіти, місця освіти та ступеня освіти [122]. До цієї ознаки В. Биков також додає принципи необмеженості доступу до інформаційних ресурсів, організації самоосвітньої діяльності, гнучкості,

варіативності форм, місця й часу, академічної мобільності, досконалості будови навчального середовища, що забезпечується його технологічною спрямованістю, економічністю ресурсів тощо [7].

Узагальнюючи наукові погляди щодо принципів функціонування системи післядипломної освіти ми дійшли думки, що освітній процес в закладі післядипломної освіти має ґрунтуватися на принципах неперервності, андрагогіки, відкритості та регіональної спрямованості.

За матеріалами Європейської Комісії (European Commission), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), Міжнародної конфедерації керівників шкіл (ICP) роль керівника школи з початку XXI століття змінилася із напрямку «адміністрування навчального закладу» до напрямку «освітнє лідерство». Керівник навчального закладу має стати лідером у контексті глобальної управлінської ролі для учнів, педагогів, батьків, громади, соціальних партнерів тощо (розділ 1.3.) [128, 133; 134]. Відтак, система підготовки керівників навчальних закладів має бути спрямованою на формування функціональних та особистісних складових компетентності керівника XXI століття, здатного виконувати низку складних ролей та функцій (табл. 2.1), орієнтованих на [128, 133]:

- підтримку, оцінювання та розвиток високої якості та результативності освіти;
- здійснення стратегічного та системного організаційного управління навчальним закладом на основі постійного моніторингу, аналізу та звітності та підтримки консолідованих зв'язків з оточенням;
- забезпечення стратегічного управління фінансовими, матеріальними та людськими ресурсами;
- застосування системного підходу до лідерства в освітній політиці й практиці.

Відтак, орієнтуючись на зміну базових вимог до особистості керівника закладу загальної середньої освіти та виникнення в освітній системі нових типів мережевих організацій (освітніх округів), система підготовки керівників має бути спрямованою

на підготовку керівників шкіл до виконання нової ролі лідера, забезпечити комфортне та продуктивне навчання керівників, сприяти досягненню керівником найвищого ступеня свого професійного, соціального та особистого розвитку. Для цього необхідно створити сприятливе середовище професійного зростання керівників закладів загальної середньої освіти.

Таблиця 2.1

**Ролі та функції керівника навчального закладу з точки зору реалізації освітнього лідерства**

Ролі	Функції	Зміст діяльності
	керівника навчального закладу	
I. Адміністратор	1.1. Керівник-модератор	Управління діяльністю учасників навчально-виховного процесу на основі безособових правил, інструкцій та рекомендацій. У даному контексті роль адміністратора подібна із роллю модерації (координації) діяльності
	1.2. Керівник-інформатор	Транслявання загальноприйнятих в освітній системі правил, адаптувати їх до місцевих умов та забезпечувати їх виконання. Відтак, у ролі адміністратора прослідковується інформаційна складова діяльності
	1.3. Керівник-синтезатор	Керівник школи є сполучною ланкою в адміністративному ланцюжку та забезпечує зв'язок педагогічного, учнівського й батьківського колективів, з одного боку, з органами управління освітою, з іншого – із громадськістю
	1.4. Керівник-представник	Керівник є представником держави перед колективом, або представником колективу перед державою та громадськістю
II. Менеджер	2.1. Керівник-підприємець	Орієнтиром у визначенні ролі керівника як менеджера стають його підприємницькі функції (швидко приймати рішення, ризикувати, удосконалювати виробництво, укладати вигідні угоди, вести перемовини)
	2.2. Керівник-хедхантер	Менеджерський напрям діяльності передбачає оволодіння функціями керівника-хедхантера (від. англ. Head Hunting – полювання за головами – займається підбором персоналу) та керівника-ейчара (від англ. HR – Human Resources – людські ресурси – займається розвитком персоналу)
	2.3. Керівник-ейчар	

	2.4. Керівник-фінансист/ економіст 2.5. Керівник-завгосп	Суттєвий обсяг діяльності керівника-менеджера посідають функції управління матеріально-технічними та фінансовими ресурсами: керівник-фінансист/економіст опікується фінансовим забезпеченням, а керівник-завгосп опікується розвитком матеріально-технічної бази закладу
	2.6. Керівник-маркетолог 2.7. Керівник-логіст	Велике значення в освітньому менеджменті посідає діяльність, що спрямована на досягнення цілей освітньої організації шляхом формування попиту та максимального задоволення потреб споживачів (учнів, батьків, громади тощо), а також забезпечення дієвої логістики надання освітніх послуг
III. Лідер	3.1. Керівник-стратег 3.2. Керівник-аналітик 3.3. Керівник-фасилітатор 3.4. Керівник-комунікатор	Лідерство може бути представленим як процес визначення концепції, стратегії, цілей та завдань роботи в організації на основі системного аналізу інформації; як процес впливу на персонал та учнів в організації для впровадження стратегій та досягнення поставлених цілей; як процес сприяння ідентичності групи та забезпечення успішної групової комунікації в колективі для генерування спільних рішень і, нарешті, як процес впливу на формування організаційної культури школи
	3.5. Керівник-оратор 3.6. Керівник-парламентер	Важливими в діяльності лідера є функція керівника як передавача інформації для внутрішніх і зовнішніх споживачів та функція парламентаря – фахівця з ведення переговорів й укладання домовленостей і угод
	3.7. Керівник-коуч 3.8. Керівник-тьютор	Роль лідера передбачає виконання функцій керівника-коуча – своєрідного тренера досягнення вершини успіху як серед учнів і педагогів, так для себе, і керівника-тьютора – фахівця який забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм для саморозвитку, а також розвитку учнів і педагогів та забезпечує особистісну орієнтацію освітніх процесів

*Джерело: Складено автором самостійно*

Усвідомлюючи складність завдань щодо підготовки керівників для виконання багатьох ролей і функцій, а також, враховуючи особисті й інституційні потреби, локальні та регіональні умови, процес реалізації системи післядипломної освіти керівних кадрів необхідно орієнтувати на: 1) надання навчання фахівців особистісно-розвивального характеру, що повніше відповідає інтересам і правам людини, збільшує коло її свобод; 2) забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості керівника, залучення його до національних і світових загальнокультурних надбань; 3) широке розповсюдження ідей та знань на основі

максимально вільного обміну думками під час навчання; 4) сприяння й стимулювання плідної самоосвіти педагогічних працівників; 5) здійснення соціального захисту педагогів у вигляді реальної допомоги в процесі соціальної адаптації та пристосування до нових ринкових відносин; 6) усунення певних обмежень для педагогів у здобутті післядипломної освіти за потребою (вікових обмежень, регламентування терміну, місця, виду, часу здобуття освіти); 7) розширення можливостей для педагогічних працівників безкоштовно здобувати післядипломну освіту за потребою; 8) забезпечення свободи вибору фахівцям у їхній післядипломній освіті [83].

Дотримання всіх визначених нами принципів організації освітніх процесів щодо підготовки керівників ЗЗСО у системі післядипломної освіти повинно забезпечити виконання двох основоположних принципів функціонування системи післядипломної освіти керівних кадрів: *принцип своєчасності надання якісних освітніх послуг та принцип мінімаксу*.

Перший стосується процесу освіти, його актуальності та своєчасності. У логістиці такий принцип має назву «knowledge just in time» або «знання точно в термін». У різні періоди функціонування системи післядипломної освіти до своєчасності надання освітніх послуг висувалися різні вимоги: випереджувальна освіта та освіта як реакція на потребу чи виклик. В умовах інтенсивного розвитку інформаційного суспільства такі підходи не забезпечують необхідної оперативності: перший – тому, що знання як економічний ресурс повинні працювати, а не чекати сприятливого для їх використання моменту, а другий – тому, що знання, як реакція на виклик, завдяки інерційності процесу будуть надані з певним запізненням і, також, втратять свою актуальність [130].

Відтак, у нинішніх умовах система післядипломної освіти повинна функціонувати відповідно до принципу «knowledge just in time» або «знання точно в термін» на відміну від традиційної системи підвищення кваліфікації, що працювала за принципом «knowledge just in case» або «знання про всяк випадок».

Другий принцип (мінімаксу) орієнтований на результати навчального процесу й полягає, по-перше, у тому, що заклад післядипломної педагогічної освіти створить

сприятливі умови для засвоєння змісту освіти на максимальному для керівника рівні й отримання максимально можливого індивідуального освітнього результату завдяки мінімальним вкладенням [95, с. 27–30]. По-друге, заклад післядипломної освіти забезпечить, водночас, керівнику навчального закладу засвоєння необхідних фахових компетенцій на рівні необхідного мінімуму (стандарту).

Отже, реалізація процесу підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання повинна здійснюватись із дотриманням таких принципів функціонування системи післядипломної освіти керівних кадрів: надання освітніх послуг чітко в термін і принцип мінімаксу та принципів організації освітнього процесу в закладах ППО: неперервності, андрагогіки, відкритості, регіональної спрямованості.

Враховуючи вищезазначене, метою підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників є набуття нових і вдосконалення раніше здобутих складових фахової управлінської компетентності для успішної організації мережевого профільного навчання, спрямованого на всебічний розвиток дитини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, творчих, фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей. На виході повинні отримати високоосвіченого професіонала, який володіє основами інноваційного мережевого лідерства, високими морально-етичними і особистісними якостями та здатного до саморозвитку й самоорганізації.

Розвиток професіоналізму педагогічних кадрів досліджувався в роботах О. Антонової [24], І. Багаєвої [3], Н. Батечко [4; 92], С. Білозерської [10], Л. Гребенкіної [19], Н. Гузій [20], О. Дубасенюк [24], В. Желанової [29; 30], Є. Зеєра [36; 37], І. Зязюна [38; 39; 40], А. Маркової [62], Н. Ничкало [71], І. Підласого [79], Л. Пуховської [85], Т. Семенюк [24], С. Сисоєвої [87; 88; 89; 92], В. Сластьоніна [95], Т. Сорочан [97; 98; 99] та ін.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття професіонал та професіоналізм мають такі значення [13]:

- професіонал – той, хто зробив будь-яке заняття предметом власної

професійної діяльності, своєю професією; добрий фахівець, знавець своєї справи;

- професіоналізм – володіння основами, глибинами будь-якої професії.

В Енциклопедії освіти професіоналізм подається як сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій; рівень майстерності в професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи [25].

Т. Сорочан під професійним розвитком педагогів розуміє процес опанування педагогами нових знань, умінь, методик, технологій у галузі професійної діяльності на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей, набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності [99].

Що стосується поняття професіоналізм, то до його трактування дослідниця застосовує компетентнісну парадигму та визначає дефініцію як сукупність компетентностей, які розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей і дозволяють суб'єкту (керівнику загальноосвітнього навчального закладу, педагогу) здійснювати професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах, застосувати їх із метою підвищення якості освіти та фасилітації особистісного розвитку учнів.

В. Сластьонін тлумачить поняття «професіоналізм», як рівень професійної компетентності та якісну характеристику діяльності педагога [95].

У дослідженні під професійним розвитком керівників ЗЗСО ми розумітимемо активне якісне перетворення керівником власного внутрішнього світу, шляхом набуття нових та стимуляції сформованих фахових компетентностей, що веде до принципово нового способу професійно-особистісної життєдіяльності.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати завдання щодо формування та систематизації фахових управлінських знань; оволодіння та удосконалення необхідних управлінських умінь і навичок; розвитку особистісних лідерських установок (ставлень) [55].

Отже, підготовка керівників навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання має здійснюватися відповідно до визначеної нами моделі



фахової управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації (табл. 1.6) та містити:

*ознайомлення з теорією та оволодіння практикою:*

- технології визначення візії, місії та цінностей навчального закладу;
- побудови та реалізації стратегії розвитку навчального закладу;
- побудови стратегії розвитку мережі та забезпечення мережевого маркетингу;
- оперативного збору, оброблення та поширення інформації;
- управління ресурсами та створення організаційних умов для ефективної діяльності навчального закладу;
- створення гармонійного освітньо-розвивального адаптивного середовища та забезпечення якості освіти;
- заохочення та спрямування персоналу до професійного розвитку, формування навичок педагогічного лідерства;
- управління навчально-виховним процесом;
- зміцнення співтовариства (громади);
- технологіями інформаційно-комунікаційного менеджменту;
- забезпечення системи логістики освітніх послуг;
- розвитку персоналу та формування мережевих команд;
- управління проектами.

*розвиток особистісних якостей (цінностей, емоцій, мотивації) щодо:*

- забезпечення ефективної міжособистісної комунікації, побудова міжособистісних відносин;
- побудова гармонійних міжособистісних відносин;
- розвиненості емоційного інтелекту;
- самовдосконалення та саморозвитку;
- інноваційності мислення, створення інноваційного освітнього середовища, управління змінами;
- системності мислення;

- здатності управляти ризиками;
- здатності працювати в команді;
- лідерських якостей.

Реалізація поставлених завдань стане можливою та ефективною за умови дотримання необхідних вимог до *організації процесу підготовки керівних кадрів*. До них ми відносимо такі:

- процес підготовки має відбуватися у відповідності із сучасним станом розвитку економіки, освіти й науки та бути орієнтованим на урахування особистісних і професійних потреб керівників ЗЗСО (розділи 1.2, 2.2);
- процес підготовки буде найбільш органічним за умови його організації на всіх рівнях освітнього середовища закладу післядипломної освіти (дотримання принципів наступності й безперервності) (розділ 2.3);
- найвищої ефективності й результативності навчального процесу буде досягнуто за умови максимальної практичної й розвивальної спрямованості змісту освіти та залучення керівників до само- і взаєморозвитку (розділи 2.2, 2.3);
- процес підготовки керівників сприятиме зростанню їх мотивації до саморозвитку та самоосвіти щодо організації мережевого профільного навчання за умови дотримання принципів андрагогіки та використання комплексних інноваційних технологій неперервного розвитку персоналу інноваційних освітніх технологій (андрагогічні технології навчання дорослих: корпоративна технологія розвитку персоналу «Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані) (розділ 2.3);
- процес підготовки керівників матиме найвищий економічний ефект за умови запровадження каскадних освітніх потоків, уведення в регіональну освітню систему регіональних центрів розвитку освіти, максимального використання інформаційно-комунікаційних технологій організації навчання (розділ 2.3).

Отже, дослідження організації процесу післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів виявило, що традиційна модель системи післядипломної освіти не може задовольнити професійні освітні потреби керівників навчальних закладів, що

викликані запровадженням в освітній простір нових типів освітніх організацій мережевого типу, введенням на світовому та вітчизняному рівнях нових вимог до особистості керівника як мережевого лідера, еволюційною потребою удосконалення системи післядипломної освіти керівників, змісту підготовки та використання комплексних інноваційних технологій неперервного розвитку персоналу інноваційних освітніх технологій.

## **2.2. Зміст підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників**

Зміст освітнього процесу є складним багатокomпонентним поняттям, що повинен включати складові, орієнтовані на розвиток як когнітивних і функціональних компонентів фахової управлінської компетентності (набуття й удосконалення знань, розвиток умінь і навичок) [64], так і тих, що орієнтовані на її особистісні компоненти (мотивація, переконання, установки).

Під час проектування змісту освіти слід зважати, що він не є сталою величиною. Він постійно змінюється і, на думку Н. Батечко, залежить від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки та перспектив соціального й економічного розвитку країни [4]. У системі підготовки керівників навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання було визначено три чинники, що, на початковому етапі проектування змісту, впливають на його сутність: перший – виникнення в економіці нового типу організацій, що належать до мережевих або віртуальних, другий – виникнення нового типу менеджменту, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, третій – потреба в пошуках оптимальних шляхів підвищення доступності, якості та ефективності української системи освіти (загальної середньої та післядипломної).

Н. Батечко доводить, що у відборі та структуруванні змісту освіти ключове значення мають методологічні принципи, синергія яких уможливилює оптимізацію системи підготовки кадрів.

Підтримуючи думку науковця, зазначимо, що структура змісту підготовки

керівників до організації мережевого профільного навчання визначається у відповідності з обраними принципами організації післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів (розділ 2.1.).

Постійна адаптація змісту післядипломної освіти до вимог науки, суспільства й економіки вимагає його перманентного оновлення та удосконалення відповідних технологій для засвоєння відібраного змісту.

Зазначимо, що відбір змісту і його коригування повинно здійснюватися на всіх етапах освітнього процесу: етапі проектування, етапі реалізації й етапі рефлексії.

На етапі проектування відбір змісту навчання здійснюється на основі моделі фахової компетентності керівника МОО, у якій впроваджується профільне навчання; фактичного рівня фахової підготовки керівників; їх освітніх потреб, визначених у формі різниці між стандартами та компетентностями, сформованими завдяки професійному досвіду та самоосвіті.

На цьому етапі важливим є безпосереднє вивчення різними методами (спостереження, анкетування, тестування тощо) змісту діяльності особистості в конкретних типових та формалізованих умовах [114].

На етапі реалізації процесу підготовки керівників передбачається виконання таких обов'язкових кроків: реалізація освітніх програм; здійснення поточного та підсумкового контролю за якістю та ефективністю процесу навчання; поточне коригування змісту; встановлення ефективності навчальних планів, програм, інструментарію. У цей період зміст підготовки коригується через вибір тематики індивідуальних та групових консультацій, самостійну навчальну діяльність і виконання індивідуальної чи групової творчої роботи (проекту).

На етапі рефлексії здійснюється: аналіз отриманих освітніх результатів; реалізація комплексу заходів для удосконалення планів, програм, інструментарію тощо.

Органічними складовими післядипломної освіти є теоретичне і практичне навчання [83]. Теоретичне навчання в змісті післядипломної освіти виконує такі функції: орієнтира в інформаційному потоці; розвитку мислення педагога; формування та збагачення понятійного апарату фахівця; створення основи для

осмислення та аналізу педагогічного досвіду; прогностичну; основи для прийняття рішень; здобуття і вироблення нового знання.

Практичне навчання, на думку Н. Протасової, повинно виконувати такі функції: розвитку практичного мислення педагога; удосконалення механізмів психіки фахівця; розвитку професійних якостей педагога; надання необхідних умінь та навичок для здійснення професійної діяльності; сприяння набуттю фахівцем педагогічного досвіду; стимулювання та розвитку педагогічної рефлексії. Структура змісту практичного навчання детермінована змістом професійної діяльності та характером спілкування в процесі цієї діяльності.

Ми вважаємо, що зміст підготовки керівників навчальних закладів не буде гармонійним, якщо в його структуру не включити розвивальні компоненти. Такі компоненти мають бути орієнтованими на розвиток особистісних якостей керівника. До них ми відносимо якості соціально-комунікативного спрямування; емоційно-мотиваційно-вольового спрямування та творчо-критично-системного спрямування (рис. 2.1).

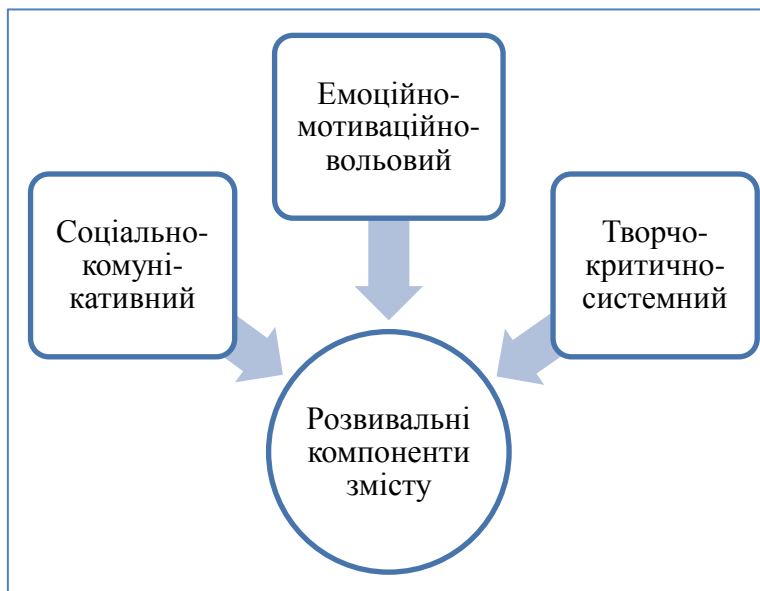


Рис. 2.1 Розвивальні компоненти змісту підготовки керівників  
Джерело: складено автором самостійно

комунікативному середовищі [93; 126].

Другий компонент (емоційно-мотиваційно-вольовий) сприятиме розвитку

Перший компонент (соціально-комунікативний) забезпечить розвиток здатності та готовності керівника як лідера освітнього, професійного та громадського середовищ будувати гармонійні соціальні стосунки, встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, ефективно впливати на власну поведінку та поведінку інших у

мотивації на досягнення успіху, упевненості в собі, задоволеності діяльністю, уміння регулювати свою емоційну реакцію на подразнення, розвивати волю.

Третій компонент (творчо-критично-системний) забезпечує розвиток, особливо важливих для лідера, видів мислення: творчого, критичного, системного. Розвиненість творчого мислення забезпечує здатність керівника до інноваційної діяльності, сприйняття нових ідей, аналізу й вирішення проблем, незалежність поведінки та суджень [49, 116]. Критичне мислення створює умови до аналізу творчих ідей, ухвалення ретельно обґрунтованих і незалежних рішень, їх усвідомленості, орієнтації на самовдосконалення [123]. Системне мислення забезпечує здатність керівника до бачення й аналізу діяльності навчального закладу як синтетичного цілого (системи) і динамічних процесів, що відбуваються в його структурних складових [63]. Саме системність мислення забезпечує цілісність й органічність здійснення управлінської функції та є основою комплексного й багатостороннього аналізу об'єкта управління.

Ми погоджуємося з Н. Протасовою, що детермінанти структури змісту навчання взаємопов'язані, взаємообумовлені, вони впливають на структуру змісту навчання безпосередньо та опосередковано, одна крізь одну. Це пояснює органічну природу змісту післядипломної освіти [83]. Також вони мають бути контекстно пов'язаними із безпосередньою професійною діяльністю керівника мережевої освітньої організації [29; 30].

Для визначення компонентів змісту підготовки керівників, виокремлених із моделі фахової компетентності керівника мережевої освітньої організації, і встановлення вагомості кожної змістової одиниці нами застосовувалися методи анкетування й тестування, які були проведені під час констатувального етапу експерименту. Аналіз репрезентативності генеральної сукупності та вибірки наведено в розділі 3.1.

Для опитування керівників навчальних закладів використовувалася анкета, яка складалася із двох груп запитань, що стосувалися 20 компетенцій керівника мережевої освітньої організації відповідно до специфікації (<http://profd.moodle.moippo.org.ua/>) [84]. Анкета складалася із трьох груп запитань:

перша – запитання загального характеру, за якими визначалися характеристики опитаних (вік, стать, стаж, переваги щодо форм підвищення кваліфікації тощо) та характеристики навчальних закладів, де працюють керівники (тип, локалізація контингент тощо); друга – запитання, у яких керівники здійснювали самооцінку щодо володіння всіма складовими компетентності; третя – запитання щодо визначення важливості й необхідності володіння керівником певними складовими фахової компетентності.

У другій та третій частинах анкети питання підібрано по 5 у групі. Кожна група відповідає одній із двадцяти складових, що увійшли до моделі фахової управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації та стосуються одного з видів менеджменту, функцій або якостей керівника: стратегічний менеджмент, організаційний менеджмент, шкільний менеджмент, менеджмент персоналу, педагогічний менеджмент, розвиток громади, комунікаційний менеджмент, побудова міжособистісних відносин, розвиток емоційного інтелекту, самоменеджмент, стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг, інформаційний менеджмент, інформаційно-комунікаційний менеджмент, логістичний освітній менеджмент, мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент, проектний менеджмент, менеджмент інновацій, розвиток системного мислення, управління ризиками, розвиток лідерських якостей.

Самооцінка здійснювалася за ранговою шкалою:

- не володію компетентністю;
- володію компетентністю на мінімальному (репродуктивному) рівні;
- володію компетентністю на базовому (адаптивному) рівні;
- володію компетентністю на середньому (локально-моделювальному) рівні;
- володію компетентністю на достатньому (системно-моделювальному або диверсифікаційному) рівні;
- володію компетентністю на високому (творчому або синергетичному) рівні.

Кожному рангу приписувалася умовна кількість балів від 0 (не володію

компетентністю) до 5 (володію компетентністю на синергетичному рівні).

Важливість тієї чи іншої компетентності керівники визначали на основі власних поглядів щодо необхідності володіння керівником навчального закладу певними складовими управлінської компетентності. Ступінь важливості визначався за шкалою: дуже важливо, важливо, важко відповісти, не суттєво, зовсім не має значення. Ранжування здійснювалося за таким принципом: «дуже важливо» – 5 балів, «важливо» – 4 бали, «важко відповісти» – 3 бали, «не суттєво» – 2 бали, «зовсім не має значення» – 1 бал.

Перша частина дослідження повинна була дати відповіді на запитання:

На скільки важливою для керівників є та чи інша фахова компетентність щодо організації мережевого профільного навчання?

Якою повинна бути структура фахової управлінської компетентності керівника сучасної школи, у якій організовується мережеве профільне навчання?

Якою є роль інформаційної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для керівника мережевої освітньої організації?

Яким повинен бути зміст підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання?

Які форми організації освітнього процесу є найбільш прийнятними для керівників різного віку та стажу роботи на керівній посаді?

Якою є самооцінка керівниками ступеня сформованості фахових компетентностей у галузі мережевого лідерства?

Як впливає досвід управлінської діяльності на відповіді керівників щодо важливості компонентів фахової управлінської компетентності та самооцінку?

Як керівники навчальних закладів розуміють поняття лідерство та мережеве лідерство?

Анкету було перевірено на надійність. Для цього було використано показник внутрішньої узгодженості анкети – альфа Кронбаха (додаток Б: табл. Б. 1) [1; 6].

Показник розраховували за формулою:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \times \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^n \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right), \text{ де}$$



$n$  – кількість досліджуваних компонентів (варіантів відповіді) – у нашій анкеті для другої частини  $n = 6$ , для третьої частини  $n = 5$ ,

$\sigma_i^2$  – дисперсія відгуків (оцінок) респондентів на кожен пункт анкети,

$\sigma_t^2$  – дисперсія сумарної шкали (дисперсія суми відгуків кожного респондента на пункти анкети).

Отримані коефіцієнти аналізувалися за значенням відповідно до шкали:

$\alpha > 0,9$  – відмінний,

$0,7 \geq \alpha > 0,6$  – сумнівний,

$0,9 \geq \alpha > 0,8$  – добрий,

$0,6 \geq \alpha > 0,5$  – малоприслатний,

$0,8 \geq \alpha > 0,7$  – достатній,

$\alpha \leq 0,5$  – недопустимий.

Результати розрахунку коефіцієнта альфа Кронбаха свідчать, що анкета як інструмент опитування є надійною для обох груп респондентів (кластер I, кластер II) оскільки усі значення є вищими від 0,8 (добре та відмінно).

Для встановлення усереднених значень самооцінки керівників щодо володіння спеціальними та спеціалізованими фаховими компетентностями та тенденцій щодо поглядів керівних кадрів на важливість складових фахової управлінської компетентності було пораховано середнє значення  $x_{cp}$  та стандартизоване відхилення  $s$  результатів анкетування (додаток Б: табл. Б. 2).

Розрахунок здійснювався за формулами [1, 72]:

$$x_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})^2}{n-1}}, \text{ де}$$

$x_i$  – значення вибірки,

$x_{cp}$  – середнє значення вибірки,

$n$  – кількість учасників у вибірковій сукупності.

Аналіз отриманих результатів доводить таке: тенденції самооцінювання обох груп респондентів щодо володіння окремими складовими фахової управлінської компетентності є майже ідентичними. Рівень самооцінки завжди є нижчим, ніж важливість компетентності.

Порівняння самооцінки спеціальних фахових компетентностей керівників

мережових освітніх організацій (Кластер I МОО) та закладів загальної середньої освіти (Кластер II ЗЗСО) доводить, що в обох групах керівників компетентності, які стосуються володіння організаційним, шкільним, стратегічним і педагогічним менеджментами та розвитком емоційного інтелекту, отримали нижчу оцінку (рис. 2.2).

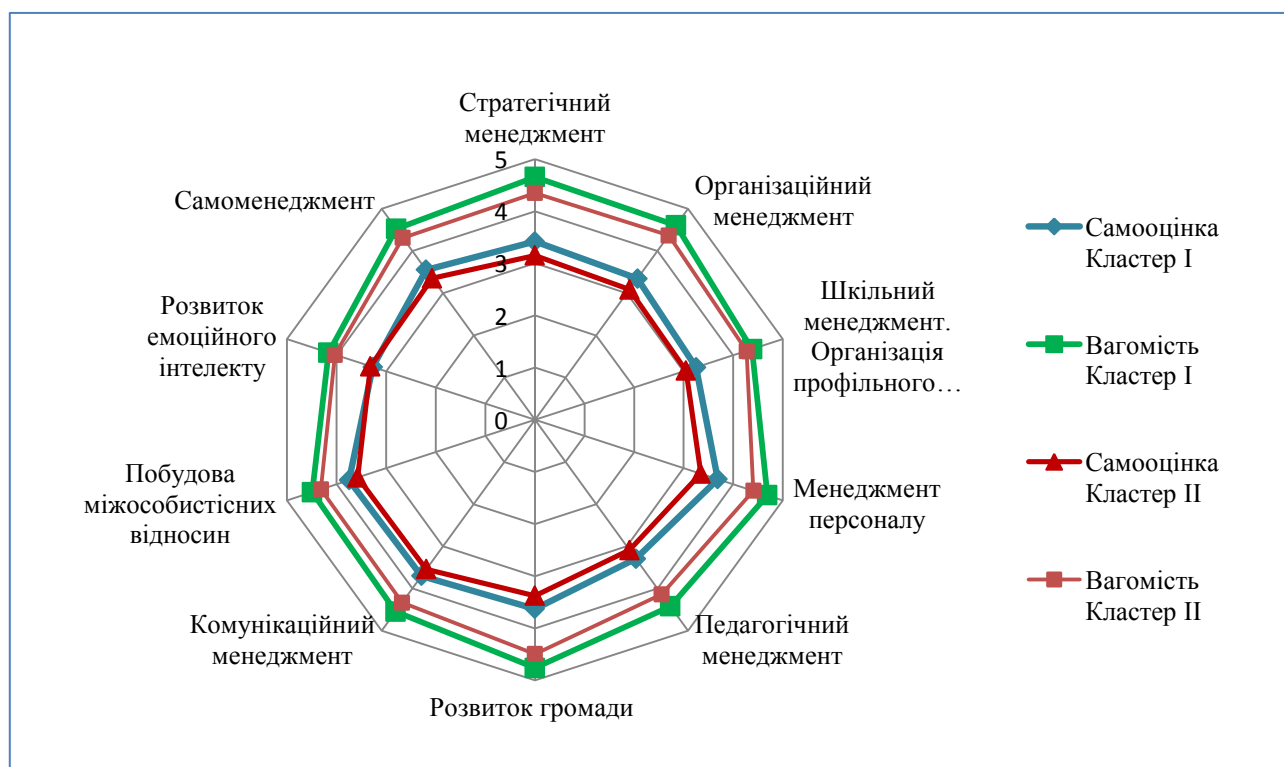


Рис. 2.2. Самооцінка і важливість спеціальних фахових компетентностей на думку респондентів (середній бал)

*Джерело: Складено автором самостійно*

Подібна тенденція прослідковується також у результатах самооцінки володіння спеціалізованими фаховими компетентностями (управління ризиками, командний, логістичний, інформаційно-комунікаційний менеджмент) (рис. 2.3). Однак, у групі керівників, які увійшли до Кластера II дещо нижчу оцінку отримала компетентність, пов'язана із проектним менеджментом.

Цікавим є той факт, що загалом середня самооцінка в групі респондентів керівників МОО (Кластер I) за дев'ятьма показниками є вищою, ніж у керівників ЗЗСО, які не входили до складу освітніх округів (Кластер II).

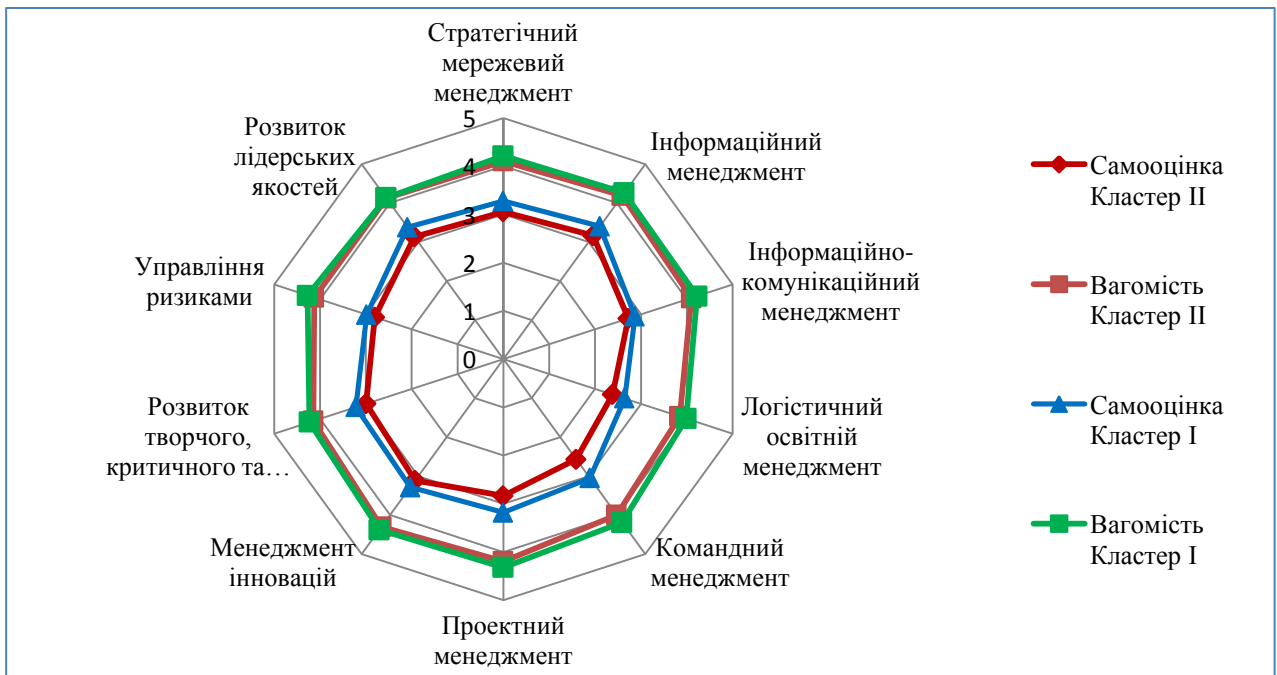


Рис. 2.3 Самооцінка і важливість спеціалізованих фахових компетентностей на думку респондентів (середній бал)  
Джерело: Складено автором самостійно

Значення розбіжності варіюються від 0,142 до 0,482. Пояснити цей факт можна часковою сформованістю деяких складових фахової управлінської компетентності у керівників МОО. Розподіл важливості складових компетентностей в обох групах є подібним. Проте, що стосується спеціальних компетентностей, їх важливість для керівників із першої групи є дещо вищою, ніж для керівників із другої групи.

Стандартне відхилення засвідчує, як розподілені значення щодо середнього арифметичного у вибірці, тобто на скільки є великим розмах величини від респондента до респондента. У обох групах стандартне відхилення за результатами самооцінки є вищим, ніж на етапі визначення важливості компетентності (іноді у 2 рази). Особливо це стосується спеціалізованих фахових компетентностей, для яких стандартизоване відхилення в середньому для обох груп респондентів набуває значень від 1,34 до 1,85. Найбільшим є відхилення для інформаційно-комунікаційного, логістичного, командного, проектного, інноваційного менеджменту, розвитку системного мислення й лідерських якостей. Найменше відхилення позицій: менеджмент персоналу, педагогічний менеджмент, комунікаційний менеджмент та побудова міжособистісних відносин. Така ситуація свідчить, що респонденти суттєво відрізняються рівнем сформованості компетентності завдяки стажу роботи,

отриманій формальній освіті, самоосвіті тощо.

З іншого боку, стандартне відхилення на етапі визначення важливості складових компетентності свідчить про єдність поглядів усіх респондентів. Це підтверджується їх усередненими значеннями. Для всіх складових значення важливості є достатньо високим і лежить у межах  $\approx 4,1 - 4,6$  (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Усереднене значення важливості складових фахової управлінської компетентності**

<b>1. Спеціальні фахові компетентності</b>	<b>Середнє значення важливості</b>	<b>2. Спеціалізовані фахові компетентності</b>	<b>Середнє значення важливості</b>
1.1. Стратегічний менеджмент	4,504	2.1. Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	4,159
1.2. Організаційний менеджмент	4,489	2.2. Інформаційний менеджмент	4,226
1.3. Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	4,326	2.3. Інформаційно-комунікаційний менеджмент	4,163
1.4. Менеджмент персоналу	4,546	2.4. Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	3,917
1.5. Педагогічний менеджмент	4,278	2.5. Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	4,091
1.6. Розвиток громади	4,625	2.6. Проектний менеджмент	4,257
1.7. Комунікаційний менеджмент	4,441	2.7. Менеджмент інновацій	4,337
1.8. Побудова міжособистісних відносин	4,404	2.8. Розвиток творчого, критичного та системного мислення	4,187
1.9. Розвиток емоційного інтелекту	4,099	2.9. Управління ризиками	4,198
1.10. Самоменеджмент	4,419	2.10. Розвиток лідерських якостей	4,13

*Джерело: Складено автором самостійно*

Отже, на підставі аналізу результатів анкетування можна стверджувати, що до рамки фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій повинні увійти дві групи фахових компетентностей (спеціальні та спеціалізовані), кожна з яких містить шість когнітивних і функціональних компонентів та чотири особистісних (додаток А: таблиці А. 3, А. 4) об'єднаних у чотири групи:

- когнітивний та функціональний компоненти спеціальної компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання»;
- особистісний компонент спеціальної компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації»;
- когнітивний та функціональний компоненти спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання»;
- особистісна компонент спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями».

Спроекована рамка фахової управлінської компетентності дає можливість визначити змістові компоненти до кожного напрямку управлінської діяльності. Після визначення вагомостей усіх складових, отримані дані ми поклали в основу кваліметричної моделі фахової управлінської компетентності керівників навчальних закладів – суб'єктів освітніх мережевих організацій [21; 27; 28].

Для цього був застосований метод експертних оцінок (метод Дельфі). Під час його використання для наближення закону розподілу експертних оцінок до нормального закону розподілу були виконані такі умови:

1. число експертів  $> 10$ , в нашому дослідженні складало 30;
2. значення показників експертної вірогідності сумарний для кожного експерта;
3. опитування проводилося в один тур без обговорення, тобто індивідуальні експертні оцінки незалежні [2].

До виконання цього етапу дослідження нами було залучено 15 досвідчених керівників освітніх округів, 5 представників органів управління освітою, 5 працівників науково-методичних установ області, 5 провідних фахівців кафедри

теорії й методики управління навчальними закладами Миколаївського ОІППО. Загалом 30 осіб.

На основі отриманих експертних оцінок (додаток Г) нами розроблено кваліметричну модель фахової компетентності керівників навчальних закладів – суб'єктів освітніх мережевих організацій (табл. 2.3) та діагностичний інструментарій (анкети, тести) встановлення рівня її сформованості в системі післядипломної педагогічної освіти.

На нашу думку, доцільною є побудова змісту навчання керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти відповідно до моделі фахової компетентності керівника мережевої освітньої організації (табл.1.6) з використанням спіралеподібного розташування навчального матеріалу, що дасть можливість поєднати послідовність і циклічність вивчення нового. Характерною особливістю цього способу побудови змісту навчання є те, що керівники навчальних закладів, не випускаючи з поля зору основної проблеми – ефективного управління мережевою організацією, поступово розширюють і поглиблюють вивчення кола пов'язаних із нею проблем.

Основою змістової спіралі мають стати складові фундаментальної компоненти діяльності керівника навчального закладу, які забезпечать усвідомлення фахівцем основоположної ролі керівника в діяльності організації, його мотивацію до розвитку (рис. 2.4). Потім вивчаються складові базової компоненти змісту управлінської діяльності, через вивчення яких відбувається формування нового знання та нових управлінських умінь. Обидві компоненти є інваріантними частинами змісту підготовки керівних кадрів. Третім компонентом змісту стають варіативні модулі, спецкурси та тренінги, що носять інноваційний характер. Їх керівник обирає самостійно. Головним призначенням цих елементів змісту стає формування нової управлінської дії. Усі три компоненти здебільшого входять до навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації.

Далі процес продовжується формально поза стінами, але за ініціативи й під патронатом закладу післядипломної освіти.

Таблиця 2.3

**Кваліметрична модель  
фахової компетентності керівників навчальних закладів –  
суб'єктів освітніх мережевих організацій**

	Фактори прояву груп компетентностей ( <i>C</i> )	Вагомість факторів ( <i>F</i> )	Критерії компетентності (напрями діяльності)	Вагомість напрямку ( <i>n</i> )	Коефіцієнт прояву ( <i>k</i> )
1.	Функціональна складова спеціальної компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання»  $C_1 = F_1 \sum_{i=1}^6 (n_i \times k_i)$	<i>F</i> <sub>1</sub> =0,22	Стратегічний менеджмент	<i>n</i> <sub>1</sub> = 0,20	<i>k</i> <sub>1</sub>
			Організаційний менеджмент	<i>n</i> <sub>2</sub> = 0,17	<i>k</i> <sub>2</sub>
			Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	<i>n</i> <sub>3</sub> = 0,19	<i>k</i> <sub>3</sub>
			Менеджмент персоналу	<i>n</i> <sub>4</sub> = 0,17	<i>k</i> <sub>4</sub>
			Педагогічний менеджмент	<i>n</i> <sub>5</sub> = 0,15	<i>k</i> <sub>5</sub>
			Розвиток громади	<i>n</i> <sub>6</sub> = 0,12	<i>k</i> <sub>6</sub>
2.	Особистісна складова спеціальної компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації»  $C_2 = F_2 \sum_{i=7}^{10} (n_i \times k_i)$	<i>F</i> <sub>2</sub> =0,26	Комунікаційний менеджмент	<i>n</i> <sub>7</sub> = 0,27	<i>k</i> <sub>7</sub>
			Побудова міжособистісних відносин	<i>n</i> <sub>8</sub> = 0,30	<i>k</i> <sub>8</sub>
			Самоменеджмент	<i>n</i> <sub>9</sub> = 0,22	<i>k</i> <sub>9</sub>
			Розвиток емоційного інтелекту	<i>n</i> <sub>10</sub> = 0,31	<i>k</i> <sub>10</sub>

3.	Функціональна складова спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» $C_3 = F_3 \sum_{i=11}^{16} (n_i \times k_i)$	$F_3=0,24$	Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	$n_{11}=0,18$	$k_{11}$
			Інформаційний менеджмент	$n_{12}=0,16$	$k_{12}$
			Інформаційно-комунікаційний менеджмент	$n_{13}=0,17$	$k_{13}$
			Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	$n_{14}=0,18$	$k_{14}$
			Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	$n_{15}=0,15$	$k_{15}$
			Проектний менеджмент	$n_{16}=0,16$	$k_{16}$
4.	Особистісна складова спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» $C_4 = F_4 \sum_{i=17}^{20} (n_i \times k_i)$	$F_4=0,28$	Менеджмент інновацій	$n_{17}=0,24$	$k_{17}$
			Управління ризиками	$n_{18}=0,22$	$k_{18}$
			Розвиток творчого, критичного та системного мислення	$n_{19}=0,26$	$k_{19}$
			Розвиток лідерських якостей	$n_{20}=0,28$	$k_{20}$

Загальна оцінка розраховується за формулою:  $C = \sum_{m=1}^4 C_m$ .

Межі кожного рівня визначені таким чином:

- від 0 % до 40 % – межі рівня «Репродуктивний»,
- від 40 % (включно) до 55 % – межі рівня «Адаптивний»,
- від 55 % (включно) до 70 % – межі рівня «Локально-моделювальний».
- від 70 % (включно) до 85 % – межі рівня «Системно-моделювальний (диверсифікаційний)»;
- від 85 % (включно) до 100 % – межі рівня «Творчий (синергетичний)»

*Джерело: Складено автором самотійно*





Рис. 2.4 Змістова спіраль підготовки керівних кадрів  
Джерело: Складено автором самостійно

Четвертим змістовим компонентом у цьому процесі стають знання, отримані в ході цілеспрямовано вибудованої системи підготовки керівників під час неформального спілкування в професійному середовищі та участі в різних інноваційних заходах спрямованого розвитку фахівців. Призначення четвертого компоненту змісту полягає у формуванні нової управлінської поведінки.

Останній, п'ятий, компонент змісту освіти керівник навчального закладу проектує самостійно, замовляє та за власної ініціативи бере участь у різних заходах спрямованих на вивчення та набуття нового управлінського досвіду, ініціює

створення альтернативного освітнього середовища, продукує та поширює нові управлінські знання. Ключовою функцією цього змістового компонента є формування нового освітнього лідера.

У цільовому призначенні всіх змістових компонентів чітко простежується зв'язок із п'ятьма рівнями сформованості фахової компетентності керівника МОО (репродуктивний – знання, розуміння; адаптивний – уміння й навички; локально-моделювальний – управлінські функції, системно-моделювальний або диверсифікаційний – управлінські дії; творчий (синергетичний) – лідерське буття).

Увесь зміст підготовки ми пропонуємо об'єднати в три змістових лінії: перша – «Менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання», друга – «Менеджмент освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання», третя – «Формування особистості освітнього лідера». До фундаментального ядра пропонуємо включити першу змістову лінію «Менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання», до якої увійдуть теми, що забезпечать засвоєння основ менеджменту освітніх організацій та забезпечення управлінського супроводу організації профільного навчання:

- «Стратегічний менеджмент. Прогнозування розвитку освітньої організації. Роль середовища в розвитку організації. Конкурентний аналіз».
- «Інформаційний менеджмент. Джерела інформації, інформаційне забезпечення управління організацією. Збір, обробка та аналіз інформації. Інформаційні ресурси, управління ними. Інформаційні потоки».
- «Організаційний менеджмент. Розвиток освітньої організації. Управління ресурсами. Розроблення концепції розвитку освітньої організації. Фінансове забезпечення навчального закладу. Навчальний заклад як суб'єкт економіки».
- «Шкільний менеджмент. Управління освітніми процесами. Організація профільного навчання. Управління якістю освіти».
- «Менеджмент персоналу. Склад і структура персоналу. Теорія людського капіталу. Мотивація та розвиток персоналу».

– «Педагогічний менеджмент. Відбір, розроблення та реалізація ефективних освітніх технологій. Прогнозування їх ефективності та якості».

– «Зв'язки з громадськістю. PR-менеджмент. Техніки залучення громадськості до управління діяльністю та розвитком навчального закладу».

Базовий компонент змісту буде орієнтованим на реалізацію другої змістової лінії «Менеджмент освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання», до якої увійдуть переважно теми, пов'язані з процесами створення та управління освітньою мережею, що реалізує мережеве профільне навчання. А саме:

– «Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг. Феномен мережі. Створення та управління мережевими організаціями. Розбудова інноваційної інфраструктури освітньої організації. Маркетинговий аналіз і контроль».

– «Інформаційно-комунікаційний менеджмент. Цифрове адміністрування та управління. Побудова цифрового управлінського середовища навчального закладу.

– «Логістичний освітній менеджмент. Логістика освітніх послуг. Логістичні принципи доставки освітнього продукту. Сучасні технології забезпечення доступності до якісної освіти. Мережеві форми організації профільного навчання.

– Мережевий менеджмент персоналу. Створення управлінських команд. Групова командна комунікація. Динаміка формування команди. Управління кадровими ресурсами».

– «Проектний менеджмент. Ініціація проекту. Планування, реалізація та управління якістю проекту. Психологічні аспекти управління проектами».

– «Менеджмент інновацій. Інноваційна культура школи. Освітні проекти. Прогнозування та формування інноваційних цілей навчального закладу. Мотивація і стимулювання персоналу до інновацій».

– «Управління ризиками. Види ризику та методи їх оцінки. Уникнення ризиків».

До інноваційного компонента змісту, що реалізовуватиметься під час курсів підвищення кваліфікації увійдуть теми третьої змістової лінії «Формування особистості освітнього лідера», що спрямовані на розвиток особистісних якостей

керівника. Зміст цього блоку накладає певні умови щодо вибору технологій його викладання. Ними можуть бути комплексні інноваційні андрагогічні технології неперервного розвитку керівників (розділ 2.3). Доцільно до варіативної складової робочого навчального плану включити курси відповідної тематики:

- «Комунікаційний менеджмент. Ведення перемовин».
- «Побудова міжособистісних відносин. Управління конфліктами».
- «Розвиток емоційного інтелекту».
- «Самоменеджмент. Тайм-менеджмент».
- «Розвиток творчого, критичного та системного мислення керівника навчального закладу».
- «Розвиток лідерських якостей. Лідер освіти: Який він?».

Інноваційний компонент змісту, що реалізовуватиметься в міжкурсний період, повинен повторювати змістову лінію витриману під час курсів підвищення кваліфікації та забезпечувати більш високий рівень володіння необхідними складовими фахової компетентності завдяки акценту на супервізійну та самостійну пізнавальну діяльність, самоосвіту та саморозвиток керівника. Під час реалізації цього компоненту збільшується частка практико-орієнтованих занять як основи набуття певного управлінського досвіду.

Для забезпечення варіативної складової змісту підготовки керівників закладів загальної середньої освіти нами розроблено та апробовано спецкурси: «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентісно орієнтованого підходу», «Організація мережевого профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності»; дистанційні курси «Організація дистанційного профільного навчання» для керівників навчальних закладів та педагогів.

Педагогічний досвід у змісті ППО посідає особливе місце, що пояснюється трьома площинами його існування: як об'єкта та предмета вивчення та як предмета набуття [83]. Засвоєння та формування досвіду відбувається через практичні та теоретичні компоненти післядипломної освіти. Будучи змістом вивчення, практичний досвід створює підґрунтя для відкритості та динамічності процесу формування

компетентності.

Отже, зміст підготовки керівників мережевих освітніх організацій для організації мережевого профільного навчання має складатися із п'яти компонентів. До інваріантних ми відносимо фундаментальний та базовий компоненти. До варіативних увійдуть інноваційні компоненти, що реалізуються під час курсів підвищення кваліфікації (спецкурси, варіативні модулі, тренінги) та ті, що засвоюються в міжкурсовий період (науково-методичні заходи, що відбуваються за ініціативи, участі та під патронатом ОШПО та освітні заходи, у яких бере участь керівник навчального закладу відповідно до плану саморозвитку з власної ініціативи). На нашу думку, такий підхід до компонування змісту забезпечить послідовний еволюційний процес формування лідера нової формації.

### **2.3. Технології, форми та методи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної освіти до організації мережевого профільного навчання старшокласників**

Професійний розвиток керівників навчальних закладів під час андрагогічного циклу здійснюється на базі та під керівництвом закладу післядипломної педагогічної освіти [106, с. 21]. Цей процес організовується в спеціально спроектованому для цього освітньому середовищі, під яким ми розуміємо систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [124].

Освітнє середовище закладу післядипломної педагогічної освіти повинно мати низку узагальнених типологічних ознак [5]. Зокрема такі:

1. Освітнє середовище – складноутворений об'єкт системної природи, що є сукупністю зовнішніх умов реалізації освітніх процесів та їх відповідності внутрішнім потребам особистості.
2. Освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, яка розвиває сукупність людських стосунків.
3. Освітнє середовище володіє широким спектром модальності (способів творення), яка формує різні типи та види локальних середовищ відмінної якості.

4. Освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодидактичного компонентів.

5. Освітнє середовище може виступати не лише як умова, але і як засіб організації освітніх процесів.

Формування освітнього середовища забезпечується системою взаємних впливів на учня (того, хто навчається) з боку середовища та на саме середовище з боку учня. Цей вплив забезпечується «через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання» [60].

В основу процесу побудови освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти ми поклали виокремлені принципи професійного розвитку керівних кадрів у регіональній системі післядипломної освіти (розділ 2.1). Зокрема, згідно з принципом матричності, система підготовки керівних кадрів розгортається у двох напрямках: вертикальному і горизонтальному [102, с. 177–178].

Вертикальні зв'язки здійснюються знизу вгору, від споживача (керівника) до закладу післядипломної освіти, у вигляді замовлень на конкретні освітні послуги, та у зворотному – у вигляді наданих послуг. Горизонтальні зв'язки спрямовуються між різними категоріями споживачів: керівниками навчальних закладів, структурними підрозділами опорного навчального закладу, окремими навчальними закладами, освітніми округами, іншими учасниками освітньої мережі та їхніми соціальними партнерами [106, с. 21].

Для підсилення ефективності освітніх процесів та якості отриманих результатів підготовка керівників закладів загальної середньої освіти здійснюється через активізацію каскадних потоків від більш досвідчених та спеціально підготовлених фахівців до інших учасників мережі всередині категорії.

На нашу думку, освітнє середовище закладу післядипломної педагогічної освіти досягне найвищого ступеня ефективності за умови охоплення всіх рівнів організації освітніх процесів. У спроектованому нами середовищі освітні процеси здійснюються на чотирьох базових рівнях взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (рис. 2.5) [102, с. 177–178; 106, с. 21]:

–1-й рівень – внутрішній (мікропростір), що включає простір конкретного

навчального закладу – філії чи опорного навчального закладу (де розташоване робоче місце керівника);

–2-й рівень – зовнішній ближній (мезопростір), обмежений межами освітнього округу;

–3-й рівень – зовнішній більш віддалений (або макропростір), охоплює простір району/міста/об'єднаної територіальної громади;

–4-й рівень – зовнішній значно віддалений (мегапростір) – освітній простір регіонального центру розвитку освіти або області.

Структурно освітнє середовище закладу ППО можна представити як поєднання трьох взаємопов'язаних компонент: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного [54, с. 74].

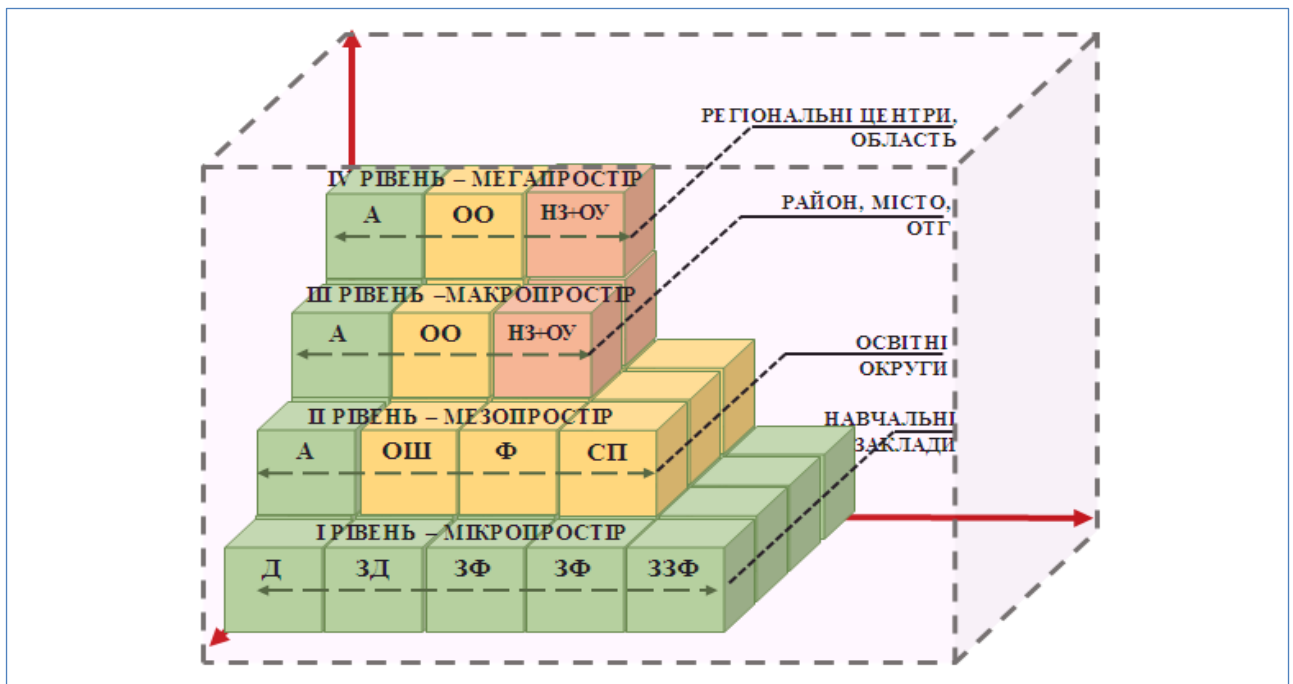


Рис. 2.5 Рівні освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (Д – директор опорної школи, ЗД – заступник директора опорної школи, ЗФ – завідувач філії, ЗЗД – заступник завідувача філії, А – адміністрація, ОШ – опорні школи, Ф – філії, СП – соціальні партнери, ОО – освітні округи, НЗ+ОУ – навчальні заклади та освітні установи)

*Джерело: Складено автором самотійно*

До суб'єктно-ресурсного віднесено групи учнів (ті, хто навчається), андрагогів (ті, хто навчає) та умов забезпечення їх суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпечення закладу набором стандартного

обладнання для реалізації освітнього процесу. Поєднує ці компоненти третій (ідейно-технологічний), який визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні (рис. 2.6).

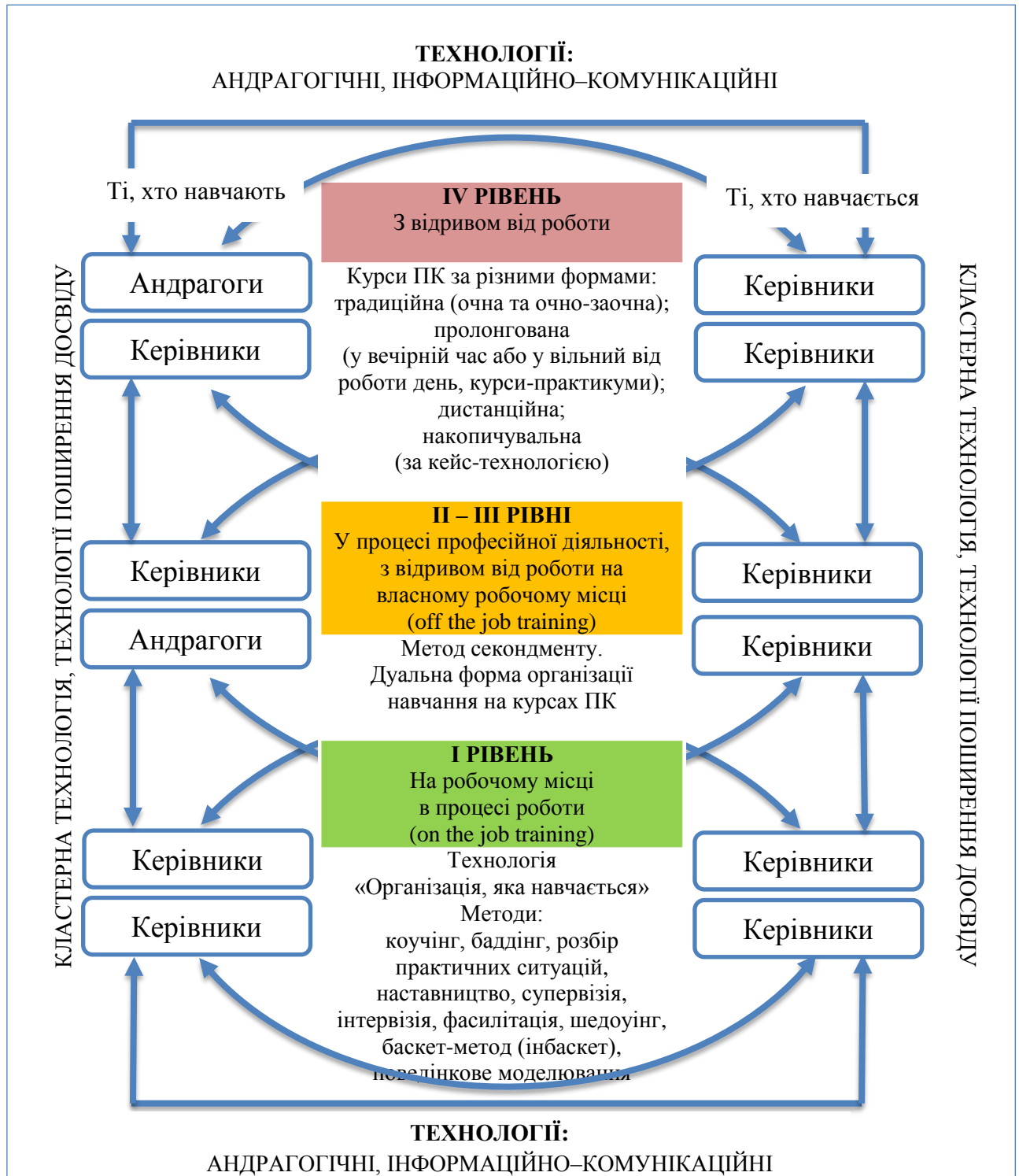


Рис. 2.6 Ідейно-технологічний компонент освітнього середовища ОШПО  
Джерело: Складено автором самостійно



На нашу думку, саме цей компонент є центральним елементом освітнього середовища і визначає його особистісну, розвивальну та результативну орієнтацію. Оскільки проектування освітнього середовища закладу ППО для підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників є чотирирівневим, розглянемо технології, форми та методи освітньої діяльності на кожному з них.

Організація процесу навчання на першому рівні лежить здебільшого в площині використання технології інноваційного розвитку персоналу «Організація, що навчається» та здійснюється на власному робочому місці в процесі роботи (on the job training) [11].

Організація, що навчається (learning organization) – технологія корпоративного навчання організації (або освітньої практики), яка використовується для набуття педагогами професійних компетентностей, необхідних для ефективного реалізації тактичних завдань та стратегічних цілей навчального закладу. Виокремлено три складові технології: спрямування на розвиток конкретного пакета компетентностей педагога; охоплення всіх співробітників з урахуванням особливостей навчання окремих категорій; неперервний та випереджувальний характер [98]. Технологія ґрунтується на наданні працівнику більш складних завдань, орієнтованих на набуття нового досвіду (використання працівника як асистента, делегування повноважень, ротації тощо) [112].

Технологія «Організація, що навчається» характеризується адаптивністю (відповідає внутрішнім потребам установи та зовнішнім викликам); індивідуальною спрямованістю (зміст, темп, місце); динамічністю та інтерактивністю. Така технологія підготовки забезпечує тісний зв'язок безпосередньо з процесом діяльності працівника і спрямована на підвищення його рівня компетентності через безперервну практику і взаємодію з іншими працівниками. У цьому випадку носіями нових знань виступають не викладачі та методисти, а самі керівники навчальних закладів та педагоги. Навчання здійснюється завдяки потужним горизонтальним зв'язкам між фахівцями зі спільними професійними, соціальними та особистими інтересами.

Найбільші інформаційні потоки з застосуванням цієї технології здійснюються

власне на першому рівні (мікрорівень). Проте, від рівня до рівня потоки втрачають інтенсивність, але набувають якостей підвищеної інформаційності, новизни тощо.

Окрім традиційних методів навчання велику популярність мають інноваційні методи організації розвитку фахової компетентності. До них спеціалісти в галузі розвитку персоналу відносять: коучинг, менторинг, тьюторство, баддінг, шедоунг, супервізія, інтервізія, секондмент, кейс-навчання, фасилітація тощо.

Такі методи основані на використанні активних дій у процесі освітньої діяльності. Відповідно до результатів дослідження, проведено у 1980-х роках в США (National Training Laboratories in Bethel, Maine), діяльнісні методи навчання забезпечують збільшення засвоєння навчального матеріалу дорослими учнями від 5–10% до 75–80% (рис. 2.7) [135, с. 66–70]. Розглянемо деякі з них [11; 22; 48].



Рис. 2.7 Піраміда навчання дорослих у контексті застосування методів розвитку персоналу за технологією «Організація, що навчається»  
Джерело: [133] – доопрацьовано автором

Коучинг (від англ. *coaching* – тренерство) – це навчання у формі спілкування, у процесі якого колега-наставник (коуч) спонукає співробітника до самостійного пошуку шляхів розв'язання проблеми, а не пропонує чужі моделі та способи вирішення певних виробничих завдань.

Баддінг (від англ. *buddy* – приятель, друг, товариш) – один із найбільш цікавих способів навчання й розвитку персоналу, який інтерпретується як «партнерство». Баддінг допомагає сформувати зв'язки між співробітниками, котрі представляють різні рівні організації.

Розбір практичних ситуацій (від англ. *case study* – вивчення ситуації) – метод вивчення ситуацій із досвіду практичної діяльності організації. Один із найстаріших і випробуваних методів активного навчання навичкам аналізу проблем і підготовки рішень. Метод передбачає аналіз і групове обговорення гіпотетичних або реальних ситуацій у процесі дискусії, обговорення, у яких ті, хто навчається грають активну роль, а інструктор спрямовує їх роботу.

Наставництво – індивідуальне або колективне шефство досвідчених фахівців над молодими співробітниками або цілою групою. Метод сприяє професійній підготовці й адаптації молодих співробітників організації, що передбачає передачу досвіду наставника і прищеплення культури праці й корпоративні цінності.

Супервізія (від лат. *super* – над, зверху; *visio* – бачення) – надання професійної допомоги працівнику або закладу, яка спрямована на подолання професійних труднощів, аналіз недоліків та удосконалення організації роботи, розглядається як професійний стиль менеджерської роботи. Супервізія передбачає паралельний трансформаційний процес підвищення організаційної та колективної ефективності, удосконалення професійної компетентності.

Інтервізія (від лат. *inter* – між; *visio* – бачення) – групова інтерактивна робота спеціалістів приблизно рівних за досвідом і статусом. Інтервізійна група (4–15 осіб) збирається для підтримки професійного рівня, формування та розвитку нових професійних компетентностей. Інтервізійна група працює для створення професійного поля, отримання професійних навичок, обміну досвідом тощо. У такій роботі завдяки груповій динаміці можна побачити несвідомі процеси, які присутні в

освітній, організаційній, управлінській та методичній практиці.

Фасилітація (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) – це організація процесу колективного розв’язання проблем у групі, який керується фасилітатором (ведучим, головуєчим). Це одночасно процес і сукупність навичок, які дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати всі заплановані дії із максимальним залученням учасників процесу.

Шедоунг (від англ. *shadowing* – бути тінню) – метод дає можливість розвитку персоналу шляхом постійного слідування, спостереження й аналізу діяльності, яка виступає прикладом для наслідування в процесі освоєння нових професійних навичок і кваліфікацій. Наставник і його «тінь» перебувають у рівних умовах. Цей метод може розвиватися за трьома напрямками: той, хто навчається не має досвіду роботи; має певний досвід і бере участь в обговоренні; має високі професійні навички тому, за потреби, може вносити корективи.

Баскет-метод або інбаскет (від англ. *in-basket* – у корзину) – метод, оснований на імітації ситуацій, що часто виникають в управлінській практиці. Учні пропонують виступити в ролі керівника, якому потрібно в терміновому порядку розібрати ділові папери (кореспонденція, доповідні записки, звіти, факси, телефонограми), провести телефонні розмови, зустрічі, наради, перемовини тощо. Метод дозволяє оцінити здатність того, хто навчається до роботи з інформацією, до її розподілу за ступенем важливості, терміновістю, пріоритетністю і вміння приймати рішення на основі наявної інформації.

Поведінкове моделювання – це порівняно новий метод навчання навичкам міжособистісного спілкування і зміни поведінкових установок. Переважно цей метод використовується для навчання виконання професійних дій у стандартних ситуаціях. Для цього учню демонструється деяка «поведінкова модель» (приклад для наслідування, ідеал), яку пропонується засвоїти. Учні повинні максимально точно її відтворити в професійній ситуації. За результатами учень отримує зворотній зв’язок щодо успішності оволодіння відповідними моделями поведінки.

Другий і третій рівні організації навчального процесу для підготовки керівників

до управління мережевими освітніми організаціями здійснюються в процесі професійної діяльності керівника, проте з відривом від роботи на власному робочому місці (off the job training). Дана форма навчання реалізується в такі способи:

- навчання на території власного навчального закладу, здійснюване внутрішніми фахівцями;
- навчання на території власного навчального закладу, здійснюване зовнішніми, запрошеними експертами (фахівцями);
- навчання на території іншого навчального закладу.

Одним із методів такого навчання є секондмент, який реалізується в Миколаївській області під час курсів підвищення кваліфікації за технологією дуального навчання [106, с. 24]. Секондмент (від англ. secondment – відрядження персоналу) – це метод розвитку персоналу технології «Організація, що навчається», у результаті якого співробітник освоює нові навички й набуває нових знань. Співробітник «відряджається» на інше місце роботи на певний час, а потім повертається до своїх колишніх обов'язків. Залежно від місця проведення секондмент поділяється на зовнішній і внутрішній [22].

Дуальна форма організації навчання забезпечує формування діяльнісної компетентності керівника навчального закладу та широко застосовується у світовій практиці підготовки фахівців [115]. Визначальним у навчанні педагогічних працівників за такою формою, на думку А. Турчина, є взаємопроникнення теорії та практики, унаслідок чого педагог виходить на якісно новий, вищий рівень кваліфікації.

Дуальна форма організації курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів у Миколаївській області передбачає просторове й часове поєднання в освітньому процесі таких форм (додаток Г): аудиторне навчання в ОППО (1/3 навчального часу); навчання на базі навчальних закладів та освітніх установ (1/3 навчального часу); самостійна робота слухача (1/3 навчального часу) [106, с. 24].

Навчання на базі навчальних закладів та освітніх установ реалізується у формі секондменту або стажування, що є формою засвоєння нових наук, знань, перспективних технологій, видів організації праці, досягнень у конкретній сфері

діяльності, безпосередньо в організації (установі, закладі, виробництві), де вони виникли й запроваджуються [25]; формування і закріплення на практиці професійних компетентностей, здобутих у результаті теоретичної підготовки, щодо виконання завдань і обов'язків на займаній посаді або посаді вищого рівня, засвоєння вітчизняного та зарубіжного досвіду, формування особистісних якостей для виконання професійних завдань на новому, більш високому якісному рівні в межах певної спеціальності [81].

Поділ аудиторного навчального навантаження на науково-методико-теоретичну (50 %) та діяльнісно-практичну (50 %) складові забезпечує реалізацію ключового принципу андрагогіки – максимальну практичну орієнтацію процесу підготовки керівників, сприяє швидкій адаптації фахівця до нових умов функціонування навчального закладу, скорочує часовий ресурс процесу підготовки.

Місце стажування обирається керівником із переліку, який формується за принципом знизу вгору: керівник або навчальний заклад подають заявку щодо змісту та форми стажування, а інститут післядипломної освіти разом із районними (міськими) науково-методичними установами та регіональними центрами розвитку освіти вивчають замовлення й формують банк даних щодо можливих місць стажування.

Освітній маршрут керівника під час такої форми підвищення кваліфікації фіксується в дорожній карті – матриці підвищення кваліфікації слухача, де зазначено форми роботи, виконання навчального плану курсів, місце, форма та тематика стажування (додаток Г).

Четвертий рівень навчання реалізується через систему організації курсів підвищення кваліфікації за різними формами (поза робочим місцем керівника):

- традиційна (очна та очно-заочна форми);
- дистанційна;
- пролонгована (у вечірній час, у вільний від роботи день, курси-практикуми);
- накопичувальна (курси за кейс-технологією).

У міжнародній освітній практиці кейсінг (від англ. case method, case-study –

вивчення ситуації) – техніка навчання, що використовує опис реальних управлінських, освітніх і соціальних ситуацій, які слід проаналізувати, розібратись у суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них [22; 48].

Кейс-технологія підвищення кваліфікації запроваджується з метою створення умов для реалізації педагогічними й керівними кадрами можливостей неперервної освіти та розглядається нами як інноваційна освітня технологія в системі підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів, в основі якої лежить самостійне моделювання педагогічним працівником індивідуального освітнього маршруту підвищення кваліфікації, пролонгованого в часі, шляхом накопичення окремих кейсів – структурованих короткотривалих курсів, орієнтованих на розв’язання конкретної управлінської чи педагогічної проблеми (додаток Д) [106, с. 24].

Такий підхід дозволяє самостійно конструювати індивідуальний освітній маршрут для реалізації освітньої професійної програми підвищення кваліфікації з урахуванням своїх професійних потреб, узгоджених із потребами навчального закладу, і вибирати прийнятні для себе терміни його проходження.

Індивідуальний освітній маршрут повинен бути розрахованим не менше, ніж на 162 академічні години (4 кейси та підсумкова конференція), із них 108 академічних годин повинно складати аудиторне навантаження. Термін навчання за індивідуальним освітнім маршрутом може тривати не більше, ніж два календарних роки.

Педагогічний працівник, який виявив бажання пройти підвищення кваліфікації за кейс-технологією, із переліку заявлених до реалізації навчальних програм кейсів повинен обрати ті кейси, за якими він буде проходити навчання.

Під час вивчення певного кейса слухачі повинні осмислити реальну виробничу ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує визначений комплекс знань, що необхідно засвоїти під час розв’язання даної проблеми [7].

На четвертому рівні міжкурсовий період андрагогічного циклу реалізується через систему мотиваційних, презентаційних, фасилітаційних, навчальних та дисемінаційних науково-методичних заходів.

Для дотримання принципу каскадності та забезпечення максимального

залучення керівників до процесів розвитку фахової компетентності вважаємо за необхідне створення додаткових ресурсних центрів, що забезпечить мінімізацію економічних витрат на підготовку керівних і педагогічних кадрів за умови максимального наближення освітніх послуг до споживача.

Такими центрами в нашій моделі стали Регіональні центри розвитку освіти при ОШПО (додаток Е), що функціонують на базі потужних районних (міських) науково-методичних установ, визначених за територіальним принципом (територіальне об'єднання науково-методичних установ) (рис. 2.8).

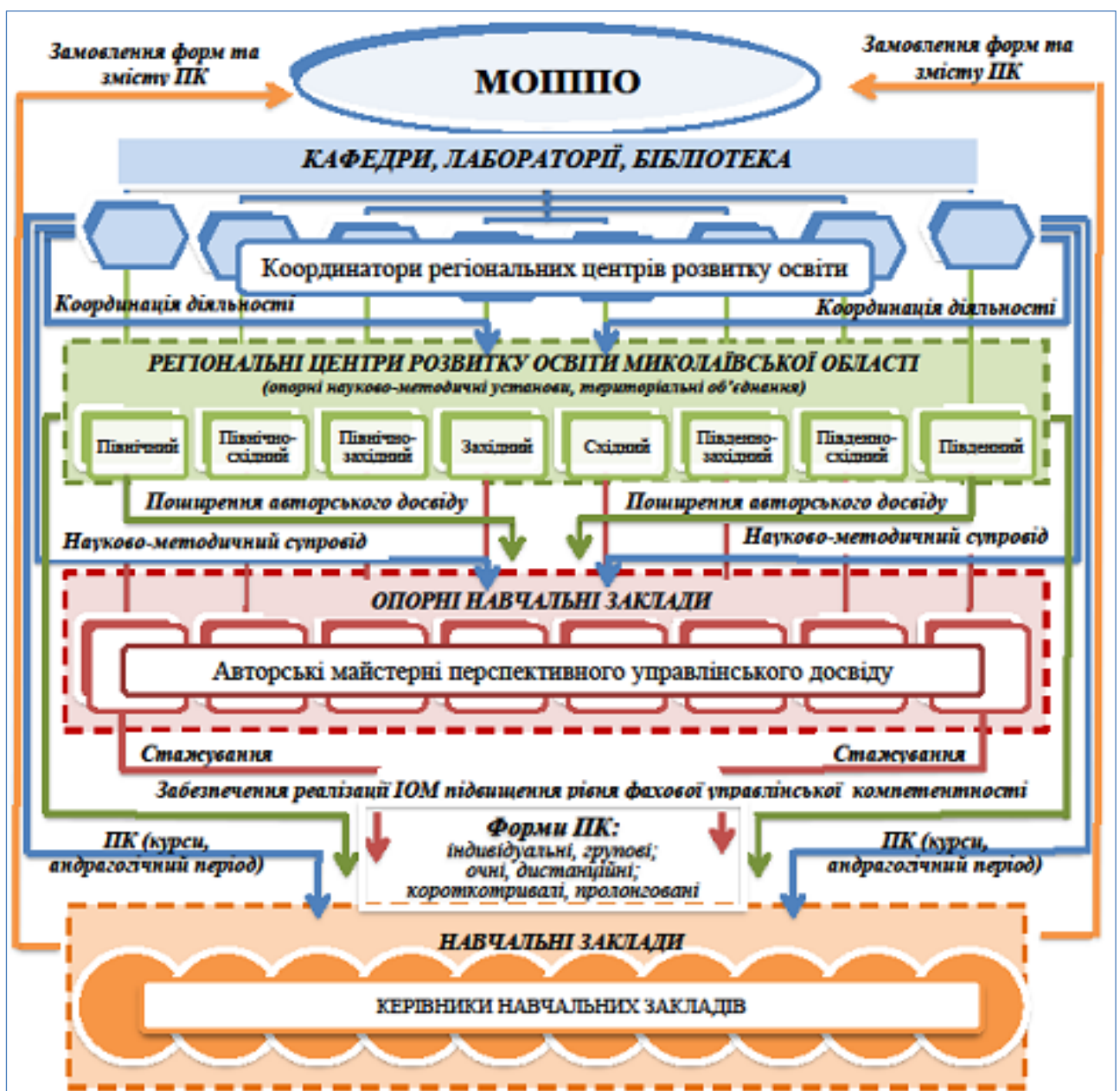


Рис. 2.8 Організація каскадних потоків за рахунок діяльності Регіональних центрів розвитку освіти  
Лжепело: Складено автором самостійно



Територіальне об'єднання науково-методичних установ – це добровільне об'єднання географічно близьких взаємодіючих суб'єктів: науково-методичних установ, навчальних закладів, інших установ та організацій, зацікавлених у розвитку освітньої системи, що характеризується виробництвом конкурентоспроможних освітніх, просвітницьких, науково-методичних, інформаційних та інших послуг, наявністю погодженої стратегії функціонування та розвитку, спрямованої на реалізацію інтересів кожного з учасників об'єднання та регіону загалом.

Головними завданнями діяльності таких центрів визначено: наближення освітніх послуг до споживача (керівника); задоволення потреб керівників щодо розвитку професійної майстерності; нівелювання проблем в організації науково-методичного супроводу на місцях, пов'язаних із ліквідацією та скороченням районних (міських) науково-методичних установ; отримання значного фінансово-економічного ефекту.

Кількість таких центрів визначається інфраструктурою регіону та конкретними регіональними потребами системи науково-методичного супроводу. У нашій моделі таких центрів вісім, кожен охоплює освітній простір трьох територіально наближених адміністративних одиниць середнього рівня (райони, міста обласного підпорядкування). На базі центрів організуються виїзні курси підвищення кваліфікації, науково-методичні заходи, функціонують авторські майстерні перспективного управлінського та педагогічного досвіду. Працівники ОППО готують працівників регіональних центрів до організації різних заходів, а ті, відповідно, поширюють необхідну інформацію чи досвід на рівень навчального закладу, керівника та педагога. В освітньому середовищі закладу післядипломної освіти велику частку посідають інформаційні технології, що є особливо актуальним з огляду підготовки керівників до здійснення управлінських функцій на відстані для забезпечення функціонування мережових освітніх організацій [106, с. 22–23].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів забезпечує його відкритість [11] та неперервність [129, 136], а також є засобом забезпечення його випереджувальної спрямованості та особистісної орієнтації [129].

Питання запровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та, зокрема, Інтернет-технологій в систему вищої освіти та післядипломної освіти досліджувалися вітчизняними науковцями В. Биковим [7; 8; 9], А. Веліховською [14; 15], І. Воротніковою [16], І. Гравітом [17; 18], О. Захар [31; 32; 33; 34], Т. Коваль [43], К. Колос [44; 45; 46], В. Кухаренко [52; 53], Л. Ляхоцькою [58; 59], Н. Морзе [66; 66; 68], В. Осадчим [74; 75], С. Сисоєвою [91], О. Спіріним [100] та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються у навчальних цілях мають низку позитивних аспектів, які знайшли підтвердження у численних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях [46; 69; 73; 125; 127]. Серед іншого виокремлюють такі [103, с. 131]:

- комфортне та звичне для учнів середовище;
- різноманітні форми взаємодії та комунікацій, що забезпечує широкий діапазон можливостей організації навчальної діяльності;
- освітній процес, орієнтований відповідно до особистісних характеристик учнів (темп, час, обсяг завдань, форма та інтенсивність спілкування);
- оперативність й актуальність навчального контексту;
- можливість порівнювати власну освітню активність з іншими учасниками;
- мотиваційна спрямованість навчального процесу;
- зняття психологічних бар'єрів;
- можливість фільтрації інформації за відповідними критеріями;
- економічний ефект тощо.

Застосування традиційних та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, спрямованих на задоволення потреб учасників навчального процесу також сприяє переходу навчального середовища у відкритий стан [66]. Пов'язано це із тим, що між системою неперервного навчання керівників мережевих освітніх організацій та навколишнім середовищем відбувається обмін матеріальними ресурсами, енергією та інформацією, засвоєння та трансформація яких призводить до вироблення нового продукту – результату освітнього процесу [9]. Відкритість системи забезпечує розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності [7] і, на відміну від традиційної системи навчання, має такі характеристики [66]:

- у центрі технології навчання – учень (той, хто навчається);
- в основі навчальної діяльності – співробітництво;
- учні (ті, хто навчаються) відіграють активну роль у навчанні;
- суть технології – розвиток здібностей до самонавчання.

Ефективність відкритого освітнього середовища, покликаного забезпечити формування та розвиток фахової компетентності керівників ЗЗСО, зокрема мережових освітніх організацій (освітніх округів), забезпечується трьома складовими (середовищами/процесами), які створюються та діють у такій моделі підготовки керівників навчальних закладів: когнітивна, соціальна та навчальна [129] (рис.2.9).



Рис. 2.9 Структура освітнього Інтернет-середовища  
Джерело: [128]

Перша складова – когнітивне середовище / когнітивний процес – є базисом для розвитку рефлексивного мислення і створює основу для засвоєння знань.

Друга складова – соціальне середовище / соціальний процес – забезпечує циклічний розвиток учасника навчання відповідно до тези «розвиток індивіда здійснюється в соціумі», проявляється в комунікації всередині спільноти учасників, забезпечує емоційний контекст процесу навчання.

Третя складова – навчальне середовище / навчальний процес – консолідує ефекти, отримані від дії когнітивного та соціального середовищ/процесів та забезпечує загальний синергетичний ефект у процесі формування професійної компетентності керівників навчальних закладів.

Відтак, освітнє Інтернет-середовище, створене для формування фахової

компетентності керівників мережевих освітніх організацій, характеризується такими ознаками навчального процесу: особистісна орієнтація (суб'єктивна складова), змістова орієнтація (когнітивна складова), практична орієнтація (діяльнісна складова), мотиваційна орієнтація (компетентнісна складова), комунікативна орієнтація (соціальна складова) [103, с. 133].

О. Захар у своєму дослідженні акцентує увагу на тому, що створення освітнього інформаційно-освітнього середовища істотно та позитивно впливає на процес підвищення кваліфікації на принципах прямого і зворотного зв'язку через системно збалансоване поєднання внутрішніх і зовнішніх фактів і умов [34]. Водночас воно містить такі складові: організаційна, змістова (інформаційні ресурси) та технологічна (ІКТ-засоби інформаційної взаємодії).

До організаційного складника науковець відносить структури ОППО, що забезпечують підтримку та функціонування середовища та сукупність нормативно-правових документів, що регламентують процес підвищення кваліфікації педагогів та взаємодію суб'єктів освітнього процесу в інформаційному освітньому середовищі. До змістового складника автор включає інформаційні ресурси навчального, наукового, методичного, контролюючого та довідкового характеру. Технологічний складник містить засоби інформаційної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу підвищення кваліфікації на основі інтеграції ІТ-інфраструктури ОППО (забезпечує підтримку ресурсів з обмеженим доступом: платформа дистанційного навчання, засоби відеозв'язку та телеконференцій, онлайн-сховища документів) та хмароорієнтованих технологій (можливість функціонування та підтримки ресурсів з відкритим доступом: сайти, блоги, онлайн-спільноти, відео канали, вікі-середовище, соціальні мережі та ін.). Налагоджена взаємодія всіх складників забезпечує неперервне функціонування інформаційно-освітнього середовища та доступ до його ресурсів усім суб'єктам освітнього процесу. Його побудова створює реальні умови для реалізації принципів відкритої освіти в ОППО, сприяє структуруванню та удосконаленню змісту інформаційних освітніх матеріалів, організації постійного зв'язку зі слухачами, зростанню самостійності та активності педагогів щодо професійного самовдосконалення.

Аналіз освітніх мереж доводить, що мережеві освітні організації мають різні видові особливості, перебувають на різних стадіях формування й розвитку, функціонують у різних соціальних, фінансових та економічних умовах. Ці чинники, а також те, що керівники таких утворень мають різний ступінь сформованості фахової управлінської компетентності, потребує пошуків шляхів підсилення освітніх ефектів у системі підготовки керівників до управління МОО. Серед таких було визначено кластерну технологію [103; 104].

Світовий досвід інтенсивного розвитку багатьох виробничих галузей здійснюється за кластерними моделями організації економіки. У них розвиток відбувається внаслідок освоєння нових функцій та інтенсифікації виробництва шляхом консолідованого об'єднання зусиль учасників. В умовах глобалізації кластерні технології стали засобом досягнення значущих конкурентних переваг підприємств, установ та цілих виробничих галузей завдяки виникненню так званого «ефекту мультиплікатора» [42, с.11].

Залучення учасників до індивідуальних, мікрогрупових, групових, колективних і масових форм організації освітнього процесу забезпечує його особистісну спрямованість та орієнтованість на вирішення актуальних для окремо взятого фахівця проблем, що виявляються в його професійній діяльності [46, с.15].

Родоначальником кластерної теорії був М. Портер (M. Porter). Відповідно до його вчення, кластерами вважаються концентровані відповідно до географічної ознаки групи взаємозалежних компаній, постачальників послуг, фірм у споріднених галузях, а також пов'язаних з їхньою діяльністю організацій, що конкурують, але водночас ведуть спільну роботу» [132].

Сучасне уявлення про кластер розширилося та представляється підмножиною об'єктів із певними наборами ознак; групою однакових або подібних елементів, зібраних разом або близько один до одного тощо [13, с. 544]. На думку Р. Савонюка, «кластер» можна визначити як «комплексний метод організації та взаємодії, об'єднуючий спільною метою певну кількість суб'єктів діяльності» [42, с. 13].

М. Портер доводить, що кластерні утворення формуються на умовах концентрації (у межах локальної території); конкуренції (між учасниками кластера);

конкурентоспроможності (завдяки високій продуктивності); кооперації (залученні споріднених галузей для отримання синергетичного ефекту) [80; 132].

У системі післядипломної освіти створення та функціонування кластерних об'єднань ще не отримали достатнього розвитку. У наукових публікаціях описано кластер підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування [42]. Запропонована авторами модель кластера передбачає інтеграцію закладів підвищення кваліфікації в єдину мережу – «Кластер підвищення кваліфікації».

Метою такого кластера є «сприяння проведенню реформ системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад, забезпечення здійснення інноваційного наповнення навчального процесу та формування якісного кадрового персоналу» [42, с. 86].

На нашу думку, такий погляд на кластер системи післядипломної освіти є дещо спрощеним, тому що передбачає лише механічне об'єднання зусиль декількох закладів підвищення кваліфікації, проте не забезпечує варіативність процесу навчання. З огляду на це, ми розглядаємо кластер системи післядипломної освіти як комплексну технологію організації навчального процесу, що об'єднує спільною метою певну кількість суб'єктів діяльності та забезпечує варіативність освітнього процесу, побудованого на засадах селективності та елективності [103, с. 133–134].

Для підтримки неперервності, відкритості, випереджувальної спрямованості навчального процесу в Миколаївській області створено Інтернет-субсередовище розвитку фахової компетентності керівників навчальних закладів Миколаївської області (рис. 2.10). З цією метою у 2015 році започатковано науково-педагогічний проект «Управлінський кластер» (додаток Ж) [104], а для його інформаційної підтримки на порталі Миколаївського ОППО створено сайти «Управлінський кластер» (УК) [117] та «Профільна школа» (ПШ) [84].

Головною технологією, яку покладено в основу організації освітнього процесу в Інтернет-субсередовищі, стала кластерна технологія [103, с. 134]. Сайти «Управлінський кластер» та «Профільна школа» забезпечують оперативне інформування керівників навчальних закладів щодо нормативно-правової та науково-

методичної підтримки впровадження профільного навчання, допрофільної підготовки учнів, діяльності освітніх округів (ОО), освітніх соціокультурних кластерів (ОК), міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК), опорних шкіл із мережею філій (ОШ), висвітлення новин в освітній галузі та регіональній освітній системі, популяризації перспективного управлінського досвіду тощо. Вони є платформою для організації управлінських Інтернет-уроків з актуальних проблем управлінської діяльності. На сайті «Управлінський кластер» зусиллями ініціативної творчої групи методистів науково-методичних установ створено та запроваджено масовий відкритий освітній курс (МВОК) «Організація, що навчається». Курс не лише вільний для доступу і вивчення, а ще й може поповнюватися новими матеріалами тих, хто вже отримав та апробував нові знання.

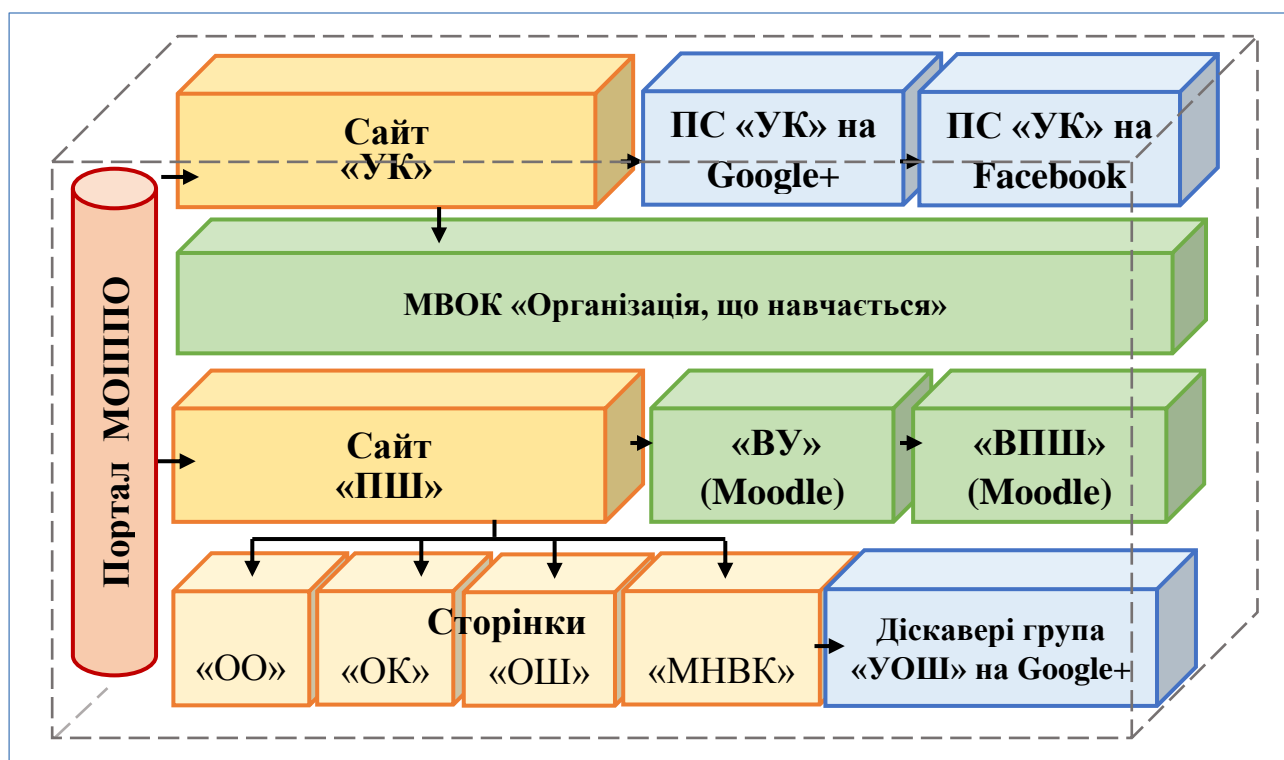


Рис. 2.10 Інтернет-субсередовище розвитку фахової компетентності керівників навчальних закладів Миколаївської області  
Джерело: Складено автором самостійно

До сайту «Профільна школа» вбудовано дві платформи Moodle: одна – «Відкритий університет розвитку керівних кадрів та педагогічних працівників» (ВУ) – містить дистанційні курси для керівників навчальних закладів, педагогічних працівників (модераторів та мережових педагогів) щодо створення дистанційних

курсів, їх модерації, запровадження дистанційного навчання в школах, використання хмарних технологій в управлінській діяльності тощо; друга – «Віртуальна профільна школа» (ВПШ) – є тренажером для педагогів та керівників по створенню та модерації дистанційних курсів і містить розроблені ними елективні курси для організації профільного навчання учнів із сільських регіонів області з різних галузей знань [103, с. 135–136].

У межах електронного навчання керівників ЗЗСО широко використовуються платформи Google+ та Facebook для організації міжособистісної взаємодії учасників, підтримки традиційних форм навчання, професійного розвитку під час неформального спілкування, для розширення часових і просторових обмежень у традиційному класі. На платформах створено педагогічні спільноти (ПС) «Управлінський кластер» [118; 119] та діскавері групу керівників опорних шкіл та їх філій «Управління опорними школами» (УОШ) [23].

У дидактиці поняття «форма» розглядається як форма навчання та форма організації навчання. Під формою навчання розуміють конструкцію інтервалів, циклів процесу навчання, які реалізуються в поєднанні з управлінською діяльністю педагога й керованою навчальною діяльністю тих, хто навчається, щодо засвоєння змісту навчального матеріалу й опанування способів діяльності. Водночас, форма організації навчання – це будь-який вид заняття – урок, предметний гурток, факультатив тощо, які відрізняються складом учнів, місцем і часом проведення заняття, характером діяльності учнів і вчителя.

Очевидним є той факт, що для кожного з рівнів підготовки керівників закладів загальної середньої освіти провідними будуть різні форми навчання. На першому перевага надаватиметься індивідуальним, парним та мікрогруповим. На другому і третьому – групові форми, на четвертому переважно фронтальні, але з акцентом на активні форми організації діяльності. Надбудовою над усіма рівнями має стати самоосвітня та саморозвивальна діяльність керівників навчальних закладів, яка передбачатиме розноманітні форми самоосвіти (дискусії, творчі індивідуальні завдання, проблемні бесіди, творчі групи, тренінги, індивідуальна робота над проблемною темою тощо).



Що стосується форм організації навчальної діяльності, то на всіх рівнях вони повинні бути максимально інтерактивними, містити ділові ігри, реалізацію проектів, тренінги, практикуми, обмін професійним досвідом, аналіз та обговорення конкретних ситуацій, педагогічні майстерні, конференції, семінари, інтерактивні лекції, форуми, чати, мережевий диспут та інші.

Методи для розвитку фахової компетентності керівників на усіх чотирьох рівнях обираються відповідно до домінуючої технології та форми організації навчання. Ми пропонуємо їх згрупувати за трьома блоками: методи корпоративного навчання за технологією «Організація, що навчається», загальнодидактичні методи навчання та активні методи навчання дорослих.

Відтак, можемо зробити висновок, що розвиток фахової компетентності керівників навчальних закладів буде успішним за умови використання комплексних інноваційних андрагогічних технологій неперервного розвитку («Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані).

Для дослідження процесу підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання ми застосуємо метод моделювання. Це дасть змогу дослідити процес підготовки як складний багатокomпонентний об'єкт, описати його структуру та охарактеризувати зв'язки між ними, дослідити і визначити вплив чинників на результативний показник процесу.

Моделлю вважають зразок, що відтворює будову й дію будь-якого об'єкта та використовується для одержання нових знань про нього [13]. Також, під нею розуміють уявну або матеріально-реалізовану систему, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта [25].

І. Осадчий, підтримуючи думку Ю. Сурміна, виокремлює серед ключових властивостей наукової моделі її системність, яка має низку ознак: елементний склад; структуру як форму зв'язку елементів; функції елементів і цілого; єдність внутрішнього й зовнішнього середовищ системи; закони розвитку (функціонування) системи та усіх складових [75].

В. Маслов зазначає, що модель має бути відбитком модельованої системи, відповідати її загальній меті, містити в собі цільові завдання, шляхи, засоби, умови, необхідні для її досягнення, а також показувати конкретні зв'язки між головними параметрами та структурними складовими, логіку етапів процесу управління рухом до досягнення мети [63]. У цьому випадку дослідження моделі вкаже на прогнозований у системі результат.

Метою моделювання процесу підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання є створення такої моделі, яка, відтворюючи найсуттєвіші властивості процесу підготовки керівників, забезпечить його ефективність і якість результатів, що буде відповідати найбільш сучасним вимогам до фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій. Під моделлю підготовки керівників до організації мережевого профільного навчання розуміємо теоретичне обґрунтування та опис його структурних компонентів, тлумачення зв'язків між ними в контексті забезпечення ефективного розвитку досліджуваної компетентності. Така модель будується на базі соціальних законів і гіпотез про те, як процес підготовки структурований і як він реалізується. Розроблена нами модель цілісно відбиває досліджуваний процес сукупністю взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, змістового, організаційно-процесуального, методичного, діагностично-результативного (рис. 2.11).

Концептуально-цільовий блок є основоположним у моделі та представлений системою концептуальних поглядів на систему, а саме: мета системи, її завданнями, принципи процесу розвитку фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій.

Змістовий, організаційно-процесуальний та методичний блоки складають змістово-технологічне забезпечення процесу підготовки керівників. До них віднесемо закономірності формування компетентності, обсяг і структуру змісту підготовки, методи й організаційні форми навчання, вплив навчального процесу на особистість керівника.



Змістовий блок представлений змістовими лініями підготовки до впровадження профільного навчання, які спрямовані на розвиток функціональної та особистісної складових спеціальної і спеціалізованої фахових компетентностей. Організаційно-процесуальний блок визначає етапи формування фахової компетентності керівників та обґрунтовує педагогічні умови її розвитку, рівні організації освітніх процесів та форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти. Методичний блок визначений технологіями, методами, засобами та організаційними формами навчання керівників мережевих освітніх організацій у процесі післядипломної освіти.

Діагностико-результативний блок відображає висновки та результати впровадження даної моделі в практику післядипломної освіти керівних кадрів, виражений рівнями сформованості досліджуваної компетентності.

Модель характеризується відкритістю та динамічністю розвитку тому, за необхідністю, може бути уточненою та доповненою новими компонентами.

Концептуально-цільовий блок передбачає обґрунтування соціального замовлення на підготовку керівників, здатних здійснювати управління МОО як інноваційною економіко-освітньою одиницею та створювати особистісно зорізоване профільне освітнє середовище для забезпечення необхідних умов щодо соціалізації та професійної орієнтації старшокласників (розділ 2.1). Таке замовлення обумовлюється еволюційними потребами у двох напрямках. Еволюція економіки визначає необхідність створення економічно ефективного та конкурентоздатного автономного навчального закладу. Еволюція суспільства детермінує створення дієвої освітньої мережі, здатної забезпечити високу якість і доступність освіти.

Метою підготовки керівників ЗЗСО до організації мережевого профільного навчання старшокласників визначено набуття керівниками загальноосвітніх навчальних закладів нових та удосконалення раніше здобутих складових фахової компетентності як основи формування їх професіоналізму в галузі мережевого лідерства для побудови особистісно-орієнтованого профільного освітнього середовища, спрямованого на всебічний розвиток дитини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, творчих і фізичних здібностей,

формування цінностей і необхідних компетентностей для її успішної самореалізації.

Досягнення поставленої мети здійснюється шляхом реалізації цільових завдань, об'єднаних у три групи: знаннєва – оволодіння новими та систематизація набутих знань, діяльнісна – формування фахових умінь і навичок, розвивальна – розвиток лідерських установок.

Реалізація поставлених завдань стане можливою та ефективною за умови дотримання необхідних вимог до організації процесу підготовки керівників ЗЗСО. Серед них нами визначено такі: відповідності, каскадності, практичності та розвивальної спрямованості, андрагогіки, змістової, технологічної та соціально-економічної доцільності.

У дослідженні виокремлено такі принципи розвитку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у системі ППО:

- андрагогіки – науково-обґрунтовані керівні норми організації навчальної діяльності, спрямованої на вдоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини відповідно до її розвитку;
- регіональності – урахування, під час організації процесу підготовки, регіональних особливостей інфраструктури, мережі, контингенту та кадрового забезпечення,
- відкритості – забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну перспективним управлінським та педагогічним досвідами;
- неперервності – реалізація процесу підготовки керівників не обмежуються віковими, часовими, географічними та іншими чинниками;
- надання освітніх послуг чітко в термін – послуги надаються без будь-яких обмежень, освітні потоки ретельно синхронізуються з потребою в них. Подібна синхронізація забезпечується координацією закладом ППО двох логістичних потоків – виробництва та постачання освітніх послуг до споживача;
- принцип мінімаксу – створення сприятливих умов для засвоєння змісту освіти на максимальному для керівника рівні й отримання максимально можливого індивідуального освітнього результату завдяки мінімальним вкладенням та витратам.

Наступним блоком моделі є змістовий, до якого входять три змістові лінії,

відповідно до яких організовується процес розвитку досліджуваної компетентності. Зміст навчання керівників у системі ППО впливає з мети і є основою моделі розвитку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у галузі організації мережевого профільного навчання (розділ 2.2).

Зміст підготовки керівних кадрів складається з п'яти компонентів, об'єднаних у дві групи: інваріантна та варіативна. До інваріантної входять фундаментальний та базовий компоненти підготовки керівників. До варіативної компоненти, що реалізуються під час курсів підвищення кваліфікації (спецкурси, варіативні модулі, тренінги) та ті, що засвоюються в міжкурсовий період (науково-методичні заходи, які відбуваються за ініціативи, участі та під патронатом ОППО та освітні заходи, у яких бере участь керівник навчального закладу відповідно до плану саморозвитку з власної ініціативи). Через усі компоненти наскрізно проходять три змістові лінії, орієнтовані на формування функціональної та особистісної складових спеціальної і спеціалізованої фахових компетентностей у галузі мережевого лідерства: менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання; менеджмент освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання; формування особистості освітнього лідера.

Відтак, зміст підготовки містить теоретичну, практичну і розвивальну складові та забезпечує цілісність і безперервність когнітивного процесу, який включає: підготовку місця для нового знання, сприйняття, побудову нового елемента та його усвідомлення, практичне застосування вивченого, рефлексію й розвиток особистості керівника, потребу нового знання.

Організаційно-процесуальний блок моделі визначає етапи процесу підготовки керівників. Їх визначено чотири: підготовчо-діагностико-мотиваційний, навчально-розвивальний під час курсів підвищення кваліфікації, діяльнісно-розвивальний у міжкурсовий період та підсумково-рефлексійний.

На першому (підготовчо-діагностико-мотиваційному) етапі керівник навчального закладу, у якому планується запровадження мережевого профільного навчання, перебуває в ситуації необхідності розвитку та, можливо, збереження навчального закладу шляхом створення освітньої мережі. Проблемна ситуація й

потреба в її вирішенні породжують процес формування стійкої мотивації до сприйняття нового знання. На цьому етапі здійснюється вхідне анкетування та діагностування керівників. Засобом реалізації вхідного анкетування було обрано сервіс Google Forms, а методів тестування – платформа дистанційного навчання Moodle. Керівники навчальних закладів за 1,5–2 місяці до початку курсів підвищення кваліфікації реєструються та заповнюють вхідну анкету. За місяць до початку курсів – виконують вхідний тест. На підставі отриманих результатів та їх аналізу моделюється робочий план підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО.

Другий (навчально-розвивальний) етап здійснюється під час курсів підвищення кваліфікації керівників. На цьому етапі реалізується фундаментальний і базовий компоненти інваріантної складової змісту підготовки та його варіативна складова.

Третій (діяльнісно-розвивальний) етап реалізується в міжкурсовий період. Керівники навчальних закладів беруть участь як у спеціально підготовлених освітньо-методичних заходах під керівництвом, модерацією та патронатом закладу післядипломної педагогічної освіти, так і у локально організованих заходах інноваційного розвитку персоналу та в процесі самоосвітньої діяльності.

На цих етапах провідне значення надається системі поширення інноваційного досвіду керівників навчальних закладів із питань управління мережевою організацією та організації профільного навчання. Це особливий продуктивно-перетворювальний процес, який спрямований не лише на пропаганду вивченого передового педагогічного досвіду, але й на впровадження новаторських ідей, інноваційного змісту педагогічного досвіду в масову педагогічну практику, вмотивування керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників до творчої трансформації власного індивідуального досвіду, за підсумком чого відбуваються якісні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти та в освіті загалом [56, 57, 121]. Дослідники процесу поширення перспективного досвіду (В. Гаргай, Г. Ігнат'єва, С. Ковальова, Н. Любченко, В. Слободчиков) доводять, що він зумовлює не просто знайомство з досвідом, але й передбачає організацію такої діяльності, що стане імпульсом до певних змін у системі освіти та перетворює запозичену практику в інноваційний ресурс розвитку певної педагогічної системи [121].

Останній, четвертий, (підсумково-рефлексійний) етап здійснюється в декілька прийомів, забезпечуючи виконання функцій поточного й підсумкового контролю за результатами засвоєння всіх компонентів змісту та оволодіння різними рівнями фахової управлінської компетентності. Цей процес пронизує всі етапи підготовки та має характер розвиваючого контролю. Здійснюється підсумково-рефлексійний етап спочатку в формі контролю рівня набутих компетентностей за результатами навчання на курсах підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти, а потім у формі соціально-громадсько-адміністративного контролю за діяльністю навчального закладу та самоконтролю й саморефлексії в міжкурсовий період.

Організаційно-процесуальний блок моделі представлений сукупністю педагогічних умов розвитку фахової управлінської компетентності, які позитивно впливають на професійний рівень та творчу самореалізацію керівників, удосконалення їхньої діяльності, сприяють різносторонньому розвитку в контексті мережевого лідерства. У блоці визначено рівні організації освітнього процесу та форми взаємодії суб'єктів підготовки в освітньому середовищі закладу ППО.

Вважаємо слушною думку про те, що умови складають середовище, в якому здійснюється процес підготовки, виникає й поширюється те чи інше явище або процес і поза цим середовищем вони не можуть існувати [113]. До освітнього середовища висуваються низка вимог. Воно має відповідати індивідуальним і соціально-громадським запитам щодо розвитку особистості керівника, забезпечувати безперервність освітніх процесів, бути високоефективним, економічно обґрунтованим та результативним. Для цього необхідно відібрати відповідні методи навчання, організаційні форми і засоби організації процесу, запровадити інноваційні андрагогічні технології. Відтак, центральним блоком моделі визначено методичний. У ньому представлено архітектуру освітнього середовища закладу ППО.

Підготовка керівників закладів загальної середньої освіти за такою моделлю функціонує як відкрита інноваційна система з логістичним принципом доставки освітніх послуг «knowledge just in time» – «знання точно в термін» на відміну від традиційної системи підвищення кваліфікації, що працювала за принципом «knowledge just in case» – «знання про всяк випадок» і в кінцевому результаті



забезпечує формування керівників-лідерів та агентів змін.

Діагностико-результативний блок моделі відбиває рівні сформованості фахової управлінської компетентності керівників навчальних закладів, механізми саморозвитку, самовдосконалення, особистісно значущих результатів, перехід на більш високий рівень компетентності.

Ми вважаємо, що встановлення рівня сформованості фахової управлінської компетентності керівників щодо організації мережових форм організації профільного навчання має здійснюватись шляхом безпосереднього та опосередкованого оцінювання. Безпосереднє оцінювання здійснюється шляхом організації тестування, опитування, інтерв'ювання керівників. Усі форми оцінювання містять завдання різного рівня: від найпростіших, орієнтованих на розпізнання понять, до завдань високого рівня, які міститимуть творчий компонент та стимулюватимуть прийняття оптимального управлінського рішення або розв'язання певної управлінської ситуації. Такі завдання носять компетентнісний характер та вимагають більшої активізації інтелектуальної діяльності, навичок мислення високого рівня, розвитку творчого, критичного та системного мислення, вирішення проблем і прийняття обґрунтованих рішень, що є ознаками сформованості досліджуваної компетентності.

Опосередковане оцінювання здійснюється через дослідження створеного керівником профільного середовища в мережовій освітній організації. За основу було взято ключові твердження теорії чотириступеневого розвитку компетентності, згідно з яким компетентність у своєму розвитку проходить чотири стадії: від першої – неусвідомленого незнання до четвертої – неусвідомленого знання. Адже компетентність вважається лише тоді сформованою, коли її носій неусвідомлено застосовує набуті знання в соціальній, побутовій та професійній сферах.

Опис рівнів сформованості досліджуваної компетентності, критеріїв та показників її оцінювання здійснено у розділі 1.3. Щодо опосередкованого визначення рівня сформованості компетентності ми пропонуємо застосовувати метод рейтингового оцінювання якості організації профільного навчання (додаток 3).

Відтак, основними принципами функціонування презентованої моделі

визначено: цілісність і системність (забезпечує структурно-функціональну відповідність, ієрархічну взаємообумовленість і узгодженість компонентів моделі); технологічність (практична реалізація через впровадження освітніх технологій, спрямованих на формування компетентності); гнучкість та відкритість (дозволяє змінювати й доповнювати компоненти моделі новими структурами); орієнтацію на особистість керівника (передбачає адаптацію моделі до індивідуального розвитку та потреб конкретного керівника. Загалом модель підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання виступає практичним засобом формування та розвитку фахової компетентності керівника освітнього округу.

## **Висновки до другого розділу**

Визначено мету підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до організації мережевого профільного навчання, а саме: набуття нових і вдосконалення раніше здобутих складових фахової управлінської компетентності для успішної організації мережевого профільного навчання, спрямованого на всебічний розвиток дитини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, творчих, фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей. Для досягнення поставленої мети розроблено систему завдань щодо систематизації у керівників шкіл фахових управлінських знань; формування необхідних управлінських умінь і навичок; розвитку особистісних лідерських установок (ставлень).

Встановлено, що реалізація процесу підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання має здійснюватись із дотриманням принципів ефективного функціонування системи післядипломної освіти керівних кадрів (принцип надання освітніх послуг чітко в термін, принцип мінімаксу) та принципів організації навчального процесу (неперервності, андрагогіки, відкритості, регіональної спрямованості).

Обґрунтовано зміст підготовки керівників ЗЗСО в системі післядипломної педагогічної освіти, який відібрано відповідно до структури фахової компетентності та об'єднано у три змістові лінії: «Менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання» – фундаментальний компонент змісту, «Менеджмент освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання» – базовий компонент змісту, «Формування особистості освітнього лідера» – інноваційний компонент змісту. Перші дві змістові лінії забезпечують переважно інваріантну складову змісту підготовки, третя – варіативну, яка реалізується через вибіркові модулі, спецкурси, кейси, тренінги, неформальне спілкування в професійному середовищі, самоосвіту тощо.

Доведено, що ІКТ є фундаментальними технологіями для підготовки керівників до організації мережевого профільного навчання, оскільки одночасно слугують засобом організації навчальної діяльності й побудови відкритого освітнього

середовища та інструментом реалізації управлінських процесів у мережевій освітній організації.

Для забезпечення варіативної складової змісту підготовки керівників ЗЗСО розроблено та апробовано спецкурси: «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу», «Організація мережевого профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності»; дистанційні курси «Організація дистанційного профільного навчання»; масовий відкритий онлайн курс (МВОК (МООС)) «Організація, що навчається»; започатковано віртуальні професійні спільноти керівників ЗЗСО «Управлінський кластер» на Google+ і Facebook, «Управління опорними школами» на Google+.

У розділі обґрунтовано технологію підготовки керівників закладів загальної середньої освіти, а саме: етапи та рівні підготовки керівників до організації мережевого профільного навчання, відібрано інноваційні андрагогічні технології неперервного розвитку керівників: «Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані.

Встановлено, що формування фахової управлінської компетентності керівників ЗЗСО для організації мережевого профільного навчання доцільно здійснювати в чотири етапи: підготовчо-діагностико-мотиваційний, навчально-розвивальний під час курсів підвищення кваліфікації, діяльнісно-розвивальний у міжкурсовий період; підсумково-рефлексійний. Доведено, що результативність підготовки буде високою за умови організації процесу підготовки на різних рівнях взаємодії між учасниками: мікропростір – рівень закладу освіти, мезопростір – рівень освітнього округу, макропростір – рівень району (міста, об'єднаної територіальної громади), мегапростір – рівень регіональних центрів розвитку освіти та області.

Серед освітніх технологій, що використовуються в процесі підготовки, базовими визначено інформаційно-комукаційні технології, оскільки вони одночасно є засобом організації освітньої діяльності та побудови відкритого освітнього середовища й інструментом дистанційної реалізації управлінських процесів у мережевій освітній організації. Із цією метою розроблено й охарактеризовано спеціальні додаткові

дидактичні засоби: сайти «Профільна школа» та «Управлінський кластер», педагогічні спільноти на Google+ і Facebook.

Для систематизації, теоретичного обґрунтування процесу підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до організації мережевого профільного навчання, узагальнення змістових і технологічних характеристик, визначення зв'язків між його структурними компонентами побудовано модель підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників. Модель репрезентовано п'ятьма блоками: концептуально-цільовим (мета, принципи, завдання підготовки), змістовим (зміст навчання, технології добору змісту), організаційно-процесуальним (умови проектування освітнього середовища, етапи формування компетентності, рівні підготовки керівників), технологічним (освітні технології, форми організації навчання, методи навчання, засоби навчання), діагностично-результативним (педагогічний контроль і діагностика).

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [35; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111].

### Список використаних джерел у другому розділі

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія / [Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін.]; за загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
3. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. на соискание ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / НИИ Профтехобразования АПН СССР / И. Д. Багаева. – Л., 1991. – 35 с.
4. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика.–2013.–Вип. – 2013. – Т. 4. – С. 5–19.
5. Беляев Г. Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX–начала XXI века [Электронный ресурс] / Г. Ю. Беляев // Режим доступа: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>.
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография / В. П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
7. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2010. – №. 9. – С. 9–16.
8. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 29. – С. 32–40.
9. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти :

монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

10. Білозерська С. І. Модель професіоналізму педагогічної діяльності. / С. І. Білозерська // Психологічні перспективи / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – Луцьк, 2012. – Вип. 19. – С. 38–46.

11. Бочарова В. Г. Стратегія модернізації сільського освітнього соціума / В. Г. Бочарова, М. П. Гурьянова // Педагогіка. – 2005. – № 8. – С. 32–38.

12. Брюхова О. Ю. Корпоративне навчання персоналу: вибір організацій XXI століття [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.usurt.ru/ru/data/index5/files/8\\_11/027\\_5\\_8\\_11.doc](http://www.usurt.ru/ru/data/index5/files/8_11/027_5_8_11.doc).

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусол]. – К.: Ірпінь, 2005. – 1728 с.

14. Веліховська А. Б. Розвиток професіоналізму вчителів засобами мережних технологій: соціально-педагогічний сервіс [Електронний ресурс] / А. Б. Веліховська // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 170–173. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_51).

15. Веліховська А. Б. Дидактичні засади формування інформаційного освітнього середовища навчального закладу [Електронний ресурс] / А. Б. Веліховська // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 2. – С. 183–186. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2015\\_2\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2015_2_45).

16. Воротникова І. П. Професійний розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства / І. П. Воротникова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 15(2). – С. 143–150.

17. Гравіт В. О. Інформатизація освітньої діяльності у вищому навчальному закладі ППО як один із напрямів модернізації / В. О. Гравіт // Інформатизація освітньої діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: тези доповіді Міжнародний методологічний семінар, (11 квітня 2013 року, м. Київ) / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», НАПН України. – Київ,

2013. – С. 22–27.

18.Гравіт В. О. Особливості впровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту / В. О. Гравіт, С. В. Антощук // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 67–75.

19.Гребенкина Л. К. Введение в педагогическую деятельность / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина – [2-е изд., испр. и доп.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2009. – 156 с.

20.Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

21.Гунта Г. В. Педагогічна кваліметрія: Навч.-метод.: матеріали зі спецкурсу / Г. В. Гунта // Ужгород: Ужгородський національний університет, 2002. – 32 с.

22.Данилюк-Черних І. М. Управління розвитком людських ресурсів підприємств на засадах сінтелектики: дисертація на здобуття наук. ступ. к.е.н. / І. М. Данилюк-Черних. – Тернопіль, 2015. – 218 с.

23.Діскавері група «Управління опорними школами» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://plus.google.com/u/0/communities/113827487630581675740>.

24.Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

25.Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

26.Єльнікова Г. В., Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова, В. К. Мельник // Теорія і методика професійної освіти. – 2012. – № 3. – С. 91–102. – Режим



доступу: [http://www.tmpe.gb7.ru/mag\\_3\\_2012.htm](http://www.tmpe.gb7.ru/mag_3_2012.htm).

27. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

28. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. / Г. В. Єльнікова – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

29. Желанова В. В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутнього педагога: рефлексивний вимір / В. В. Желанова // Освітологія. – 2015. – № 4. – С. 44–49.

30. Желанова В. В. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 8. – С. 184–193. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_8\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_24).

31. Захар О. Г. Використання Інтернет-технологій у процесі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 5 (117) – С. 7–10.

32. Захар О. Г. Використання соціальних інтернет-сервісів у процесі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 42: збірник наукових праць / заг. ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К.: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 87–93.

33. Захар О. Г. Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали V науково-практичної конференції. (м. Львів, 18–20 листопада 2014 року) / Відп. за випуск Л. Д. Озірковський. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – С. 87–93.

34. Захар О. Г. Методична система підвищення кваліфікації вчителів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Захар; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2016. – 22 с.

35. Захар О. Г., Стойкова В. В. Використання хмарних сервісів Google в

управлінській діяльності керівників навчальних закладів / О. Г. Захар, В. В. Стойкова // Управління в освіті: матеріали міжнародної науково-практичної конференції; 26–27 квітня 2017, Львів / За науковою редакцією В. Охтирського. Львів: Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017.– С. 83–87.

36.Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер //Образование и наука. – 2004. – №. 3.– С. 42–53.

37.Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – № 3. – 2002. – С. 16–21.

38.Зязюн І. А. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 1. – С. 9–24.

39.Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.32. – С. 16–21. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2011\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1).

40.Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 29. – С. 13–23.

41.Києнко-Романюк Л. А. Освіта дорослих: потреби, тенденції, виклики / Л. А. Києнко-Романюк // Андрагогічні засади післядипломної освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конфер., м. Кіровоград, 20–28.04.2015 / уклад. О.Е.Жосан. – Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. – С. 59–64.

42.Кластери в системі підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування: довідник / [В. В. Толкованов, М.В. Канавець, Р. Ю. Савонюк, М. В. Сидоров] ; під ред.

В. В. Толкованова. – Київ – Сімферополь, 2012. – 248 с.

43.Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Коваль, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України. – Київ, 2008. – 44 с.

44.Колос К. Р. Дидактичні вимоги до комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т. 35, вип. 3. – С. 11–21. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2013\\_35\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_35_3_4).

45.Колос К. Р. Методологічні підходи до розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 2. – С. 24–27. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_2_7).

46.Колос К. Р. Основні компоненти комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти / К. Р. Колос // Збірник матеріалів «Звітної конференції ІТЗН НАПН України» (21 березня 2013 р.). – К., 2013. – С. 170–171.

47.Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л. Б. – Ніжин:ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

48.Корчагіна Г. А. Розвиток знань підприємства як головна передумова його успішного функціонування / Г. А. Корчагіна. // Глобальні та національні проблеми економіки (електронне наукове видання). – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. – №8. – С. 447–451.

49.Кривильова О. А. Творчість керівника навчального закладу / О. А. Кривильова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.] ; [ред. Н. В. Гузій]. – Вип. 19 (29). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 24–27.

50.Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної

педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.

51. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М.: Сфера, 2001. – 464 с.

52. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Енциклопедичне видання / В. М. Кухаренко. – Київ : ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2007. – 128 с.

53. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування: Дистанційний курс / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротинко – 2-ге вид., доп. – Харків : НТУ «ХПІ», Торсінг, 2001. – 319 с.

54. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А. М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2.). – 2008. – С.73 – 76. – Режим доступу // <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/33989/30527>.

55. Линьова І. О. Компетентнісний підхід в основі професійної підготовки сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / І. О. Линьова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://www.tem.umo.edu.ua/docs/4/Linyova/pdf>.

56. Любченко Н. В. Дисемінація педагогічного досвіду (Координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти) / Н. В. Любченко // Шкільний світ, Методист. – 2012. – № 12. – С. 9–14.

57. Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти : координаційний аспект / Н. В. Любченко ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2014. – 32 с.

58. Ляхощька Л. Л. Акмеологічні особливості дистанційного навчання в підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти / Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія // [О. О. Андреев, К. Л. Бугайчук,

Н. О. Каліненко, В. М. Кухаренко, Н. А. Люлькун, Л. Л. Ляхоцька, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова]; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. – Харків, 2013 – С. 131–143.

59.Ляхоцька Л. Л. Інформатизація освітньої діяльності в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / Л. Л. Ляхоцька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 286–294.

60.Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – №. 30. – С. 229–236.

61.Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. Європейська Асоціація Освіти Дорослих. – Джина Ебнер (ЕАЕА) при поддержке членов ЕАЕА, Исполнительного совета и Секретариата ЕАЕА. Brussel. [Електронний ресурс]. –Режим доступу : [http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto\\_ukrainian](http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto_ukrainian).

62.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. :Знание. – 1996. – 306 с.

63.Маслов В. І. Моделювання педагогічних систем : сутність та технологія / В. І. Маслов. // Післядипломна освіта в Україні. 2013. –№ 1. – С. 15–18.

64.Маслов В. І. Концептуальні засади побудови змісту і структури орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – Т. 2. – С. 3–10.

65.Мельник В. К. Науково-методичне забезпечення якості професійної підготовки керівників ЗНЗ в інституті післядипломної освіти / В. К. Мельник // Науковий журнал «Нова педагогічна думка». – 2010. – №1. – С. 62–65.

66.Морзе Н. В. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська, В. П. Вембер [та ін.] // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. – 2010. – №. 6. – С. 23–31.

67. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання: [електрон. журн.]. – 2008. – № 2(6). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/138>.

68. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – Вип. 9. – С. 20–29.

69. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Морзе Н. В. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Вип. 6. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – С. 12–25.

70. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання : від теорії до практики / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 6. – С. 45–57.

71. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психолого-педагогічні проблеми проф. освіти : наук.- метод. зб. – К. : ІСДО, 1994. – С. 22–26.

72. Опря А. Т. Статистика (з програмованою формою контролю знань). Математична статистика. Теорія статистики. Навчальний посібник / А. Т. Опря. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 472 с.

73. Орлов О. В. Соціальні мережі як сучасне середовище навчання державних службовців [Електронний ресурс] / О. В. Орлов. // Державне будівництво. – 2013. – № 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2013\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2013_1_25).

74. Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті / В. В. Осадчий, К. П. Осадча // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – вип. 4 (48) – С. 47–57.

75. Осадчий В. В. Сучасні тенденції у неперервній освіті України / В. В. Осадчий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту: зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ

(XXIII) . – 2006. – №12. – С. 123–128.

76.Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2016. – Випуск №1(28). – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969).

77.Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко – М.: Высшая школа, 1989. – с. 360.

78.Пехота О. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. : [б. в.], 2006. – 96 с.

79.Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.:Видавничий Дім «Слово», 2004.— 616 с.

80.Портер Майкл Э. Конкуренция.: Пер. с англ. / Портер Майкл Э. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.

81.Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Наказ МОНмольспорт України від 24.01.2013 № 48. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13//>.

82.Про освіту [Електронний ресурс] // Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-12>.

83.Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Протасова ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 1999. – 31 с.

84.Профільна школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prof.moippo.org.ua/>.

85.Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. –

2000. – С. 3–5.

86. Пуцов В. І. Теоретичні засади практичної андрагогіки // Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки.–К., 2007. – С. 6–30.

87. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

88. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 39–50.

89. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

90. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 460 с.

91. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання : педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – 308 с. – С. 78–87.

92. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку : монографія / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 344 с.

93. Сітнік С. В. Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії / С. В. Сітнік // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 161–165.

94. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.



95.Сластенин В. А. Антропологический подход в педагогическом образовании / В. А. Сластенин // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 124–126.

96.Смоляр Л. Г. Мережеві структури як сучасна форма організації економічної діяльності [Електронний ресурс] / Л. Г. Смоляр, О. А. Котенко // Ефективна економіка. – 2012. – № 12. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1660>.

97.Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

98.Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) : монографія / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. – Луганськ : Резніков В.С., 2013. – 523 с.

99.Сорочан Т. М. Професіоналізм та компетентності вчителів у контексті післядипломної освіти / Т. М. Сорочан. – Освіта на Луганщині. – 2010. – Т. 2. – С. 7–12.

100. Спирін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання [Електронний ресурс] / О. М. Спирін // Інформаційні технології і засоби навчання: [електрон. журн.]. – 2013. – №1 (33). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788>.

101. Стойкова В. В. Автоматизація управлінської діяльності в профільній школі / В. В. Стойкова // Гуманітарні проблеми становлення фахівця : Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 березня 2007 р.: В 2 т. – Т. 1 / Заг. ред. А. Г. Гудманяна – К.: НАУ, 2007. – С. 66–67.

102. Стойкова В. В. Відкрита система підготовки керівних кадрів до

управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами) / В. В. Стойкова // Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 1–2 грудня 2016 року, м. Суми / ДЗВН «Ун-т мен-ту осв.», Комуна з-д «Сумський обл. ін-т післ. пед. осв.» [та ін.]. – Суми: СВС Панасенко І. М., 2016. – С. 177–179.

103. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережових освітніх організацій / В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

104. Стойкова В. В. Кластерний підхід у формуванні регіонального освітнього середовища / В. В. Стойкова // Вересень: науковий часопис. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 41–50.

105. Стойкова В. В. Моделювання змісту та організація профільного навчання на основі компетентісно орієнтованого підходу : навчально-методичний посібник / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – 110 с.

106. Стойкова В. В. Організаційна модель неперервного навчання керівників мережових освітніх організацій в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти / В. В. Стойкова // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 4 (12). – С. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

107. Стойкова В. В. Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. – С. 54–67. – Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

108. Стойкова В. В. Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти [Електронний

ресурс]/ В. В. Стойкова // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : Збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 квітня 2017. – м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. К.: ЦППО, 2017. – С. 261–263. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/siro/kafedra\\_fod/збірник%20матеріалів%20конференції%20професійний%20розвиток%20фахівців%20у%20системі%20освіти%20дорослих20.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/siro/kafedra_fod/збірник%20матеріалів%20конференції%20професійний%20розвиток%20фахівців%20у%20системі%20освіти%20дорослих20.pdf).

109. Стойкова В. В. Реалізація профільного навчання та професійної орієнтації учнів на засадах діяльнісного підходу : навчально-методичні матеріали до спецкурсу / В. В. Стойкова. – Миколаїв : ОППО, 2016. – 103 с.

110. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання на регіональному рівні / В. В. Стойкова // Методист. – 2013. – № 10 (22). – С. 3–7.

111. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс. – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.

112. Сыротюк С. Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала / С. Д. Сыротюк // Вектор науки ТГК. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 2. – С. 72–77.

113. Тверезовська Н. Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови / Н. Т. Тверезовська // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92.

114. Теоретико-методичні основи до підготовки керівників оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Г. В. Єльнікова, В. І. Куценко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К. : УМО, Пед. думка, 2012. – 220 с.

115. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : Автореферат дисертації ... кандидата пед. наук: спец.13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 20 с.

116. Уйсімбаєва Н. В. Розвиток творчого потенціалу керівника школи /

Н. В. Уйсімбаєва // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2011. – Вип. 99. – С. 230–239.

117. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cluster.moippo.org.ua/>.

118. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://plus.google.com/u/0/communities/117945098537117514404>.

119. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/1621787338127764>.

120. Чернишов О. І. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку / О. І. Чернишов, Е. М. Соф'янц // Рід. шк. – 2011. – № 4 – 5. – С. 14–18.

121. Чернишова Є. Р. Формування наукового потенціалу ВНЗ у контексті реалізації дисемінаційних процесів [Електронний ресурс] / Є. Р. Чернишова // Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/14/11.pdf>.

122. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

123. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності [Електронний ресурс] / Л. Ямщикова. – Режим доступу : [http://spc.ks.ua/file\\_download/42](http://spc.ks.ua/file_download/42).

124. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин // М.: Смысл. – 2001. – 365 с.

125. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти / А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – №. 19. – С. 119–126. DOI: 10.14308/ite000491.

126. Bakic-Tomic L., Dvorski J., Kirinic A. Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate / L. Bakic-Tomic, J. Dvorski., A. Kirinic // International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2015. – #1(2). – P. 157–166.

127. Barcelos G. T., Batista S. C. F. Use of Social Networks in teacher training programs: A case study / G. T. Barcelos, S. C. F. Batista // International

Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE). – 2013. – T. 4. – #1. – P. 8–21.

128. Beatriz P., Deborah N., Hunter M. Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice. / P. Beatriz., N. Deborah, M. Hunter // OECD publishing, 2008. – T. 1. – 199 p.

129. Garrison D., Anderson T. E-Learning in the 21st century / D. Garrison, T. Anderson. – London: RoutledgeFalmer, 2011. – 184 p. DOI: 10.4324/9780203166093.

130. Gidwani N. Knowledge: Just in Case to Just in Time [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://www.americaninno.com/boston/knowledge-just-in-case-to-just-in-time/>.

131. McGriff S. J. Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model / S. J. McGriff. – Retrieved June, 2000. – T. 10. – C. 2003.

132. Porter M. E. Competitive advantage of nations: creating and sustaining superior performance / M. E. Porter. – Simon and Schuster, 2011. – 578 p.

133. Schools S. et al. Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership / S. Schools. – OECD Publishing, 2008. – T. 2. – 279 p.

134. Supporting the teaching professions for better learning outcomes Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes / European Commission (EC). – Strasbourg, 2012. – p.65.

135. Lalley J., Miller R. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction / J. Lalley, Miller R. // Education. – 2007. – T. 128. – №. 1. – P. 64–79.

136. UNESCO. The new roles of secondary school headteachers // UNESCO. Interagency Group on Secondary Education. Secondary Education in the 21st Century – 2009. – 60 p.

## РОЗДІЛ 3.

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У розділі висвітлено етапи, методику та результати педагогічного експерименту; описано методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

#### **3.1. Етапи та методика експериментальної роботи. Аналіз результатів педагогічного експерименту.**

Під час проведення педагогічного експерименту ми спиралися на визначення, що експеримент «є комплексним методом дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези» [8, с. 253]. Тому проведений нами педагогічний експеримент розглядається як засіб перевірки ефективності розробленого нами змістово-технологічного забезпечення підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання, яке було практичним засобом реалізації моделі формування фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти. У процесі організації та проведення експерименту ми спиралися на теоретичні та методологічні засади експериментальної роботи в галузі педагогічних наук, розроблені вітчизняними науковцями, зокрема В. Беспалько [1], С. Гончаренко [2], С. Сисоєвою [8].

Педагогічний експеримент з проблеми дослідження проводився на базі Миколаївського, Полтавського, Хмельницького, Запорізького обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»; у відділах (управліннях) освіти районних державних адміністрацій (міських рад), загальноосвітніх навчальних закладах Миколаївської області протягом 6 років і складався з трьох етапів: констатувальний (2011–2013 рр.); формувальний (2013–2015 рр.); завершальний (2016–2017 рр.). В експериментальній роботі брали участь

462 керівники загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета педагогічного експерименту полягала в експериментальній перевірці розробленого нами змістово-технологічного забезпечення підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання.

Для вирішення основних завдань експериментальної роботи було розроблено і здійснено заходи, які окреслили конкретні етапи технології апробації змістово-технологічного забезпечення. Реалізація *експериментальної перевірки* передбачала:

- виокремлення складових фахової компетентності керівників МОО;
- моделювання розвитку фахової управлінської компетентності керівників;
- розроблення та впровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників;
- проектування та створення освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, які допоможуть перевірці гіпотези дослідження;
- аналіз результатів експерименту;
- розроблення методичних рекомендацій щодо організації підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання.

На першому етапі (2011–2013 рр.) проаналізовано філософську, психолого-педагогічну, наукову, методичну літературу з проблеми дослідження; вивчено стан дослідженості зазначеної проблеми; визначено категоріальний апарат (об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження); здійснено систематизацію й первинне узагальнення результатів. Проведено констатувальний експеримент, соціально-педагогічне спостереження, узагальнено результати педагогічного досвіду, що дало можливість визначити вихідні позиції дослідження й теоретично обґрунтувати структуру фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій та модель її розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

На констатувальному етапі експерименту також був проведений аналіз вітчизняних та закордонних наукових досліджень та педагогічного досвіду з питань формування та розвитку фахової компетентності керівників загальноосвітніх

навчальних закладів; наявних вимог до фахової компетентності керівних кадрів в умовах мережизації економіки, досвіду організації післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів; визначено рівень компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, проведено анкетування, окреслено напрями та завдання наступних етапів педагогічного експерименту.

На цьому етапі застосовувалися такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з питань формування компетентності, анкетування, тестування.

Дослідження було розділене на дві фази. У першій фазі «Побудова рамки фахової компетентності керівника мережевої освітньої організації» керівники навчальних закладів заповнили електронну анкету, на підставі якої здійснювалося вивчення ступеня володіння необхідними складовими фахової компетентності, визначеними в моделі фахової компетентності керівника мережевої освітньої організації (на підставі самооцінки), та оцінка значущості кожного компонента моделі фахової компетентності (розділ 2.2). У другій фазі «Рівень підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання» керівники навчальних закладів виконували тест, орієнтований на встановлення фактичного рівня володіння необхідними складовими фахової компетентності.

До генеральної сукупності в дослідженні увійшли керівники загальноосвітніх навчальних закладів Миколаївської області (загалом 1164 особи). До вибіркової сукупності для організації анкетування було обрано 462 особи пропорційно з усіх регіонів області з дотриманням принципу однакової можливості для всіх одиниць генеральної сукупності потрапити до вибірки. Для формування вибіркової сукупності застосовувався механічний спосіб відбору (обиралися кожен третій та кожен десятий представник генеральної сукупності).

$$\frac{1164}{3} + \frac{1164}{10} = 388 + 116,4 = 504,4$$

Віднявши тих респондентів, які могли потрапити під обидві умови відбору (кожен тридцятий), маємо:

$$504,4 - \frac{1164}{30} = 504,4 - 38,8 = 465,6$$



Водночас довірна ймовірність вибірки складає 95 %, а рівень статистичної похибки  $\pm 3,5$  %.

Вибірка є репрезентативною, оскільки в ній пропорційно представлені різні категорії керівників навчальних закладів області:

- щодо місця та типу навчальних закладів: міські, сільські, селищні, ЗЗСО I, ЗЗСО I–II, ЗЗСО I–III ступенів, ліцеї, гімназії, МНВК, НВК тощо;
- щодо особистих та професійних якостей керівників: вік, стаж, стаж керівної діяльності, стать тощо.

У вибірковій сукупності виокремлено 2 кластери (табл. 3.1): I кластер – керівники закладів загальної середньої освіти, які були опорними в складі освітніх округів (МОО – мережеві освітні організації); II кластер – керівники закладів загальної середньої освіти, які не були суб'єктами мережевих організацій (ЗЗСО).

Таблиця 3.1

**Загальна характеристика респондентів, які взяли участь в опитуванні під час констатувального етапу експерименту**

Параметр елементів вибірки	Кластер I МОО	Кластер II ЗЗСО	Вибіркова сукупність
Кількість елементів вибірки, осіб	92	370	462
Середній вік, років	53	51	51,4
Керівники вік, яких складає до 35 років, %	4 (4,4)	23 (6,2)	27 (5,8)
Керівники вік, яких складає понад 55 років, осіб (%)	32 (34,8)	102 (27,5)	134 (29,0)
Жінки, осіб (%)	78 (84,8)	320 (86,5)	398 (86,1)
Чоловіки, осіб (%)	14 (15,2)	50 (13,5)	64 (13,9)
Директори, осіб (%)	51 (55,4)	238 (64,6)	289 (62,6)
Заступники директорів, осіб (%)	39 (42,4)	132 (35,4)	171 (37)
Завідувачі філій	2 (2,2)	–	2 (0,4)
Середній педагогічний стаж, років	34	32	32,4
Педагогічний стаж < 10 років, осіб (%)	2 (2,2)	14 (3,8)	16 (3,5)
Педагогічний стаж > 30 років, осіб (%)	45 (48,9)	167 (45,1)	212 (45,9)
Середній управлінський стаж, років	18	17	17,2
Управлінський стаж < 5 років, осіб (%)	23 (25,0)	92 (24,9)	115 (24,9)
Управлінський стаж > 20 років, осіб (%)	20 (23,9)	68 (18,4)	88 (19,0)

*Джерело: Складено автором самостійно*

Загальна характеристика респондентів є такою. Домінуючою часткою опитаних є жінки (86,4%), чоловіки складають лише 13,6%. У вибірці переважна частина директори навчальних закладів (63,7%), лише третина (36,3%) – заступники директорів. Середній вік керівників навчальних закладів в області складає 51,4 роки (рис. 3.1, 3.2). Серед опитаних керівників мережевих навчальних закладів він є вищим на 2 роки, у порівнянні з керівниками навчальних закладів, що не входили до складу МОО.

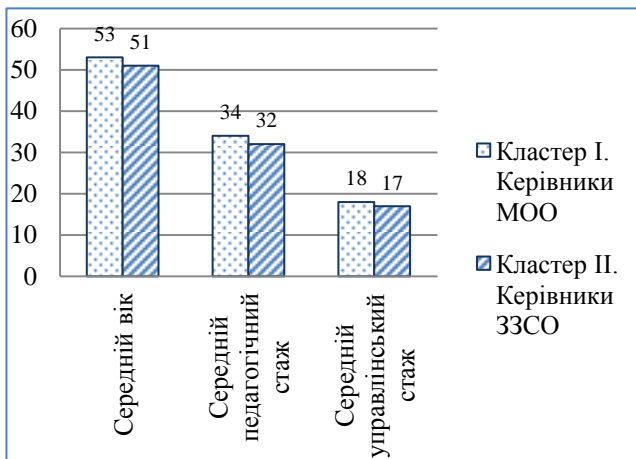


Рис. 3.1 Порівняння середнього віку, стажу та управлінського стажу для керівників двох кластерів дослідження  
Джерело: Складено автором самостійно

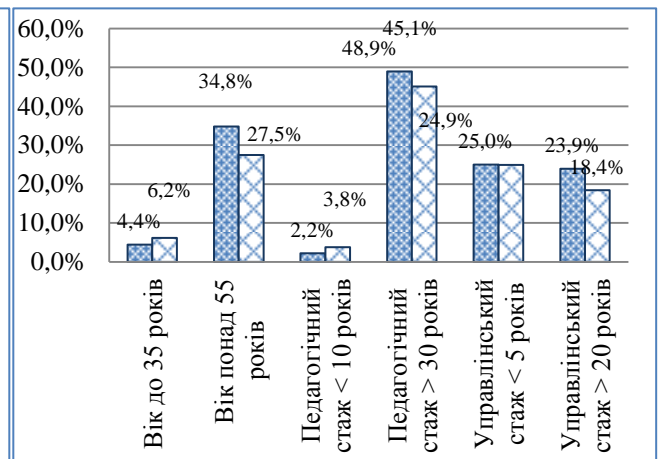


Рис. 3.2 Порівняння деяких показників щодо віку, стажу та управлінського стажу для керівників двох кластерів дослідження  
Джерело: Складено автором самостійно

Майже половина (46%) керівників працюють у віці від 50 років і старше, ще 43% мають вік від 40 до 50 років (рис. 3.3). Загалом такий вік є досить продуктивним.

Однак, заслуговує на увагу той факт, що велика частка керівників у обох кластерах при достатньо поважному віці, великому педагогічному стажі обіймають посаду керівника навчального закладу менше ніж 5 років (таких у середньому 24,9%). Це свідчить про те, що кожен четвертий керівник, нещодавно призначений на посаду, та не має достатнього управлінського досвіду. Також необхідно врахувати, що більшість респондентів із невеликим досвідом управлінської діяльності вже вступили в стадію пізнього зрілого віку (за Дж. Бірреном), коли в розвитку психічних

функцій починаються інволюційні процеси. Це пов'язано з початком біологічного старіння [3, с. 111–128]. Отже, результативність навчальної діяльності в процесі освіти й мотивація до саморозвитку та самовдосконалення в такому віці часто знижується, що потребує особливо ретельного відбору змісту й технологій організації навчальної діяльності для формування мотивації до неї.

Що стосується стажу роботи на керівній посаді (рис. 3.4), майже третина керівників (27,4 %) мають невеликий управлінський досвід (до 5 років). Ще чверть (23,4 %) складають керівники, які працюють на посаді від 6 до 10 років. Значний сегмент серед опитаних є досвідченими керівниками й працюють на посаді понад 20 років (15,3 %). Середній стаж роботи на посаді керівника навчального закладу складає 17 років. Порівняльний аналіз даного показника також підтверджує висновок, що керівники освітніх округів мають більший досвід роботи на керівній посаді (рис. 3.1, 3.2). Наприклад, кількість керівників, управлінський стаж яких складає понад 15 років, в І кластері є на 7,7 % більшою.

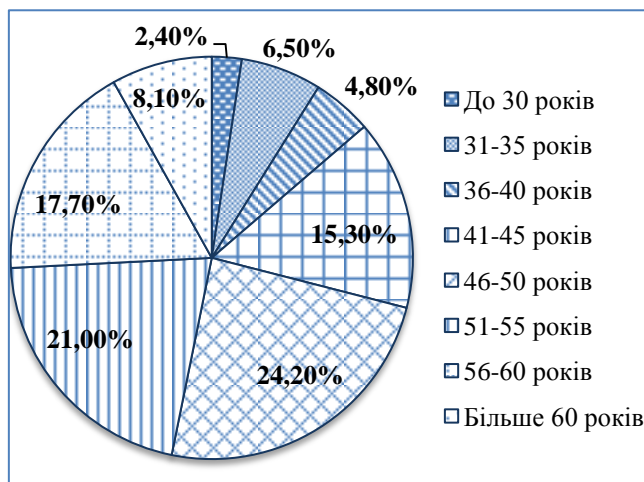


Рис. 3.3 Розподіл керівників навчальних закладів за віком  
Джерело: Складено автором самостійно

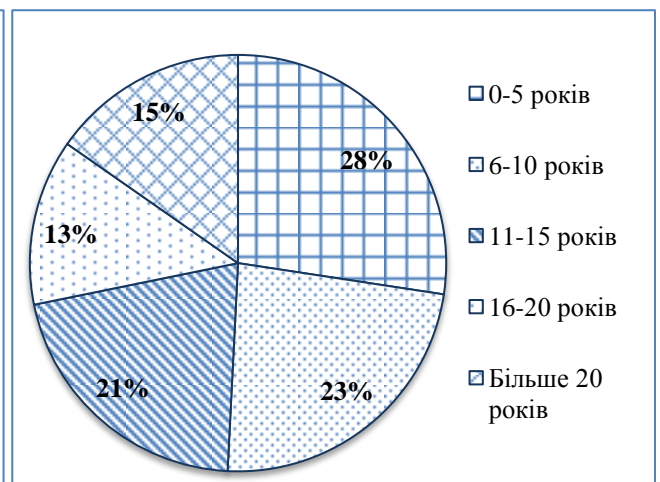


Рис. 3.4 Розподіл керівників навчальних закладів за стажем роботи на керівній посаді  
Джерело: Складено автором самостійно

Керівники ЗЗСО здебільшого (96 %) викладають один навчальний предмет і лише 4% – не викладають жодного предмета. Цікавим фактом є те, що 56,8 % керівників є гуманітаріями та викладають предмети суспільно-гуманітарного та філологічного спрямування, 32% викладають предмети природничо-математичного

напряму.

Керівники навчальних закладів є досвідченими педагогами, 82,4 % – мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років. З них: 15,2 % мають від 21 до 25 років стажу; 28,8 % – 26–30 років; 16,8 % – 31–35 років; 15,2 % – 36–40 років; 6,4 % – понад 40 років. Педагогічний стаж у більшості керівників є досить значним і в середньому складає 33 роки.

Серед керівників мережевих освітніх організацій він є вищим, у середньому на 2 роки, ніж у керівників навчальних закладів, що не входили до складу округів (рис. 3.1, 3.2). Відсотковий розподіл за стажем педагогічної діяльності серед опитаних керівників, які входили до II кластера, є зміщеним у сторону збільшення стажу в порівнянні з респондентами з I кластера. Наприклад, кількість респондентів зі стажем понад 30 років у I кластері є меншою на 3,8 %, ніж у II кластері.

Водночас 54,2 % опитаних керують невеликими навчальними закладами до 150 учнів, середня наповнюваність у яких складає 12,5 учнів на клас, з них у 11,3 %

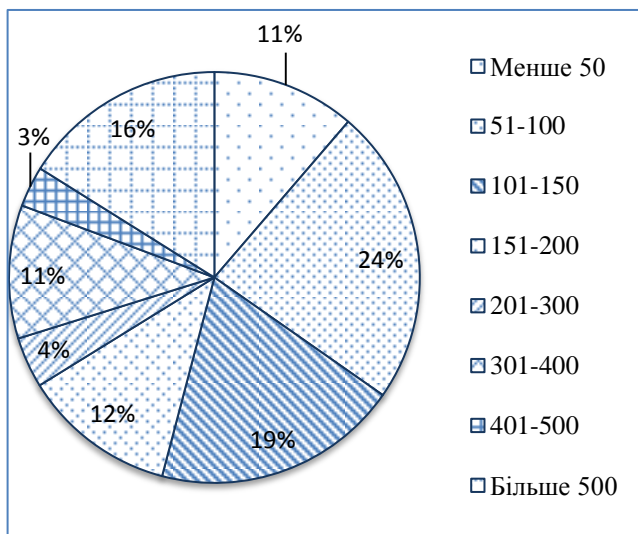


Рис. 3.5 Розподіл навчальних закладів за обсягом учнівського контингенту

*Джерело: Складено автором самостійно*

навчається менше як 50 учнів, у 23,4 % від 51 до 100 учнів (рис. 3.5). Досить великих навчальних закладів (понад 500 учнів) де сформовано по 2 класи на паралель лише 16,1 % серед усіх навчальних закладів області.

Аналіз інформації щодо характеристик навчальних закладів доводить, що більшість із них розташовані у сільській місцевості (58,7 %), третина функціонують у містах, ще 10 % розташовані в селищах міського

типу (табл. 3.2). Усі навчальні заклади є державної форми власності.

Загалом 52,2 % навчальних заклади обслуговують достатньо невеликий учнівський контингент (до 150 учнів) тому є мало- та однокласними (не більше 1 класу на паралель). З них майже 8,2 % – школи, де навчаються менше, ніж 50 учнів.

Однак серед опорних навчальних закладів таких лише 3,3 %, тоді як серед навчальних закладів, які не були в складі округу, їх 9,5 %.

Таблиця 3.2

### Загальна характеристика навчальних закладів

Параметр елементів вибірки	Кластер I МОО	Кластер II ЗЗСО	Загальна вибіркова сукупність
Сільський навчальний заклад, кількість (%)	54 (58,7)	217 (58,6)	271 (58,7)
Міський навчальний заклад, кількість (%)	26 (28,3)	118 (31,9)	144 (31,2)
Селищний навчальний заклад, кількість (%)	12 (13,0)	35 (9,5)	47 (10,2)
ЗЗСО I ступеня, кількість (%)	–	8 (2,2)	8 (1,7)
ЗЗСО I-II ступенів, кількість (%)	4 (4,3)	52 (14,1)	56 (12,1)
ЗЗСО I-III ступенів, кількість (%)	77 (83,7)	275 (74,3)	352 (76,2)
Гімназії, кількість (%)	4 (4,3)	17 (4,6)	21 (4,6)
Ліцеї, кількість (%)	–	6 (1,6 %)	6 (1,3)
Навчально-виховні комплекси, кількість (%)	3 (3,3)	12 (3,2)	15 (3,2)
Міжшкільні навчально-виробничі комбінати, кількість (%)	4 (4,3)	–	4 (0,9)
< 50 учнів, кількість (%)	3 (3,3)	35 (9,5)	38 (8,2)
51–100 учнів, кількість (%)	19 (20,7)	101 (27,3)	120 (26,0)
101–150 учнів, кількість (%)	18 (19,6)	65 (17,6)	83 (18,0)
151–200 учнів, кількість (%)	14 (15,2)	44 (11,9)	58 (12,6)
201–300 учнів, кількість (%)	4 (4,3)	22 (5,9)	26 (5,6)
301–400 учнів, кількість (%)	5 (5,4)	28 (7,6)	33 (7,1)
401–500 учнів, кількість (%)	10 (10,9)	15 (4,1)	25 (5,4)
> 500 учнів, кількість (%)	19 (20,7)	60 (16,2)	79 (17,1)

*Джерело: Складено автором самостійно*

Другу групу навчальних закладів у цій категорії складають школи, де навчається від 50 до 100 учнів (26,0 %). Разом із тим, у складі освітніх округів таких закладів на 6,6 % менше. Загалом у цій категорії середня наповнюваність класів складає 12,5 учнів.

Серед усіх навчальних закладів лише у 22,5 % наявний учнівський контингент дозволяє відкрити два (іноді більше) класів на паралель.

Переважає більшість закладів (82,0 %) надають повну загальну освіту, серед них 76,2 % є школами I-III ступенів навчання; 4,6 % – гімназії; 1,3 % – ліцеї. Шкіл I ступеня менше ніж 2 %, I-II ступенів – 12,1 %. Серед опитаних є також керівники навчально-виховних комплексів (3,2 %) та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (0,9 %).

Відтак, результати аналізу мережі навчальних закладів свідчать про те, що більшість шкіл є сільськими мало- та однокласними й для якісної реалізації профільного навчання потребують консолідації зусиль та впровадження мережових форм організації навчального процесу. Результати анкетування щодо змісту підготовки керівників проаналізовано в розділі 2.2.

На основі результатів тестування керівників навчальних закладів щодо базових знань освітнього менеджменту та освітнього мережового менеджменту для організації профільного навчання, встановлено, що вони недостатньо володіють теорією та практикою управління мережевою освітньою організацією та основами організації мережового профільного навчання.

I. Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство): «Стратегічний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 31 %), «Організаційний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 37 %), «Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання» (відсоток правильних відповідей – 26 %), «Менеджмент персоналу» (відсоток правильних відповідей – 35 %), «Педагогічний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 34 %), «Розвиток громади» (відсоток правильних відповідей – 33 %), «Комунікаційний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 39 %), «Побудова міжособистісних відносин» (відсоток правильних відповідей – 30 %), «Розвиток емоційного інтелекту» (відсоток правильних відповідей – 35 %), «Самоменеджмент» (відсоток правильних відповідей – 32 %).

II. Спеціалізовані фахові компетентності (мережовий менеджмент/лідерство): «Стратегічний мережовий менеджмент та маркетинг» (відсоток правильних відповідей – 25 %), «Інформаційний менеджмент» (відсоток правильних відповідей –

29 %), «Інформаційно-комунікаційний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 23 %), «Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання» (відсоток правильних відповідей – 19 %), «Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 29 %), «Проектний менеджмент» (відсоток правильних відповідей – 31 %), «Менеджмент інновацій» (відсоток правильних відповідей – 29 %), «Розвиток системного мислення» (відсоток правильних відповідей – 21 %), «Управління ризиками» (відсоток правильних відповідей – 22 %), «Розвиток лідерських якостей» (відсоток правильних відповідей – 25 %).

Водночас варто зазначити, що рівні сформованості у керівників фахової компетентності суттєво відрізняються між собою. У межах кожного розділу також існує значна диференціація керівників за рівнем володіння складовими компетентності. Аналіз володіння складовими компетентності за рівнями їх сформованості переконливо доводить, що середня оцінка для спеціальних фахових компетентностей переважно дорівнює «3», тоді як мода сумарно набраних балів за компетентністю припадає на шість із п'ятнадцяти, що свідчить про базовий адаптивний рівень сформованості спеціальних фахових компетентностей (табл. 3.3).

Що стосується спеціалізованих фахових компетентностей, то тут середня оцінка має значення «2», мода сумарно набраних балів за компетентністю припадає на п'ять із п'ятнадцяти, що свідчить про початковий репродуктивний рівень сформованості цієї групи фахових компетентностей.

У результаті констатувального етапу експерименту встановлено, що:

- значна частка керівників навчальних закладів не є фахівцями з освітнього менеджменту за базовою освітою, унаслідок чого мають низький рівень фахової підготовки. За такої ситуації управління навчальними закладами здійснюється інтуїтивно та на основі деяких епізодичних знань з освітнього менеджменту;

- лише 35,5 % керівників знають теорію освітнього менеджменту та освітнього мережевого менеджменту на репродуктивному рівні та лише чверть (25,5 %) – на адаптивному рівні;

Таблиця 3.3

**Результати тестування керівників навчальних закладів у рамках констатувального етапу експерименту**

Назва компетентності	Правильних відповідей (%)					Середній бал	Мода (бал)	%	Рівень
	Відповідні бали								
	1	2	3	4	5				
<b>I. Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство)</b>									
Стратегічний менеджмент	52	42	26	14	5	2,95	6	40	A
Організаційний менеджмент	45	41	26	15	3	2,8	7	47	A
Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	39	37	27	13	3	2,61	5	33	P
Менеджмент персоналу	47	41	39	12	2	3,04	8	53	A
Педагогічний менеджмент	61	54	42	25	10	4,45	8	53	A
Розвиток громади	37	31	23	12	3	2,31	6	40	A
Комунікаційний менеджмент	54	49	28	12	2	2,94	5	33	P
Побудова міжособистісних відносин	51	43	39	20	2	3,44	6	40	A
Розвиток емоційного інтелекту	34	31	29	13	3	2,5	6	40	A
Самоменеджмент	38	36	24	16	4	2,66	7	47	A
<i>Середнє значення</i>	47	41	29	15	4	3	7	47	A
<b>II. Спеціалізовані фахові компетентності (мережевий менеджмент/лідерство)</b>									
Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	44	35	27	16	4	2,79	6	40	A
Інформаційний менеджмент	43	35	26	15	3	2,66	6	40	A
Інформаційно-комунікаційний менеджмент	33	27	17	9	1	1,79	4	27	P
Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	34	26	18	10	2	1,9	4	27	P
Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	35	22	14	12	2	1,79	4	27	P
Проектний менеджмент	39	31	15	8	2	1,88	4	27	P
Менеджмент інновацій	42	36	23	9	3	2,34	5	33	P
Управління ризиками	35	27	21	11	3	2,11	4	27	P
<i>Середнє значення</i>	38	30	20	11	3	2	5	31	P
<i>Середнє значення</i>	42,5	35,5	24,5	13	3,5	2,5	6	39	P

\* P – репродуктивний; A – адаптаційний; ЛМ – локально-моделювальний; Д – диверсифікаційний; С – синергетичний.

*Джерело: Складено автором самостійно*



- уміння аналізувати виробничі ситуації та приймати оптимальні управлінські рішення на основі науково обґрунтованих менеджерських технологій та підходів сформоване лише в середньому у 3 % керівників;
- більшість керівників (64,5 %), навіть, не приступали до виконання завдання творчого рівня, що свідчить про низький рівень готовності здійснювати ефективне управління навчальними закладами, здатність приймати оптимальне обґрунтоване управлінське рішення;
- інформаційно-комунікаційна компетентність керівників, що є базовою для здійснення управління мережевими освітніми організаціями сформована на низькому рівні (лише 24,68 % керівників відповіли на запитання перших трьох рівнів, завдання четвертого та п'ятого рівнів складності намагалися виконати 6,5 %);
- підвищенню власного професійного рівня керівників навчальних закладів заважають їх перевантаження господарськими обов'язками, невміння сформувати дієву команду, а відтак боязнь залишити навчальний заклад без нагляду та низька мотивація керівників до самоосвіти (94 % з них переконані, що володіють фаховою компетентністю на диверсифікаційному та синергетичному рівнях);
- керівники навчальних закладів рідко використовують можливості Інтернету для організації власного саморозвитку через низький рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності та відсутність у закладі високошвидкісного підключення до мережі;
- лінійна курсова модель підвищення кваліфікації керівників (1 раз на 5 років) не відповідає вимогам інформаційної ери та постійним реформаційним змінам у діяльності навчальних закладів.

Дані висновки підтверджено результатами інтерв'ювання та співбесіди з керівниками навчальних закладів на курсах підвищення їхньої кваліфікації, де автор даного дослідження постійно проводив заняття.

Також, на першому етапі нами було розроблено структуру фахової компетентності керівників мережових освітніх організацій, що включає групи спеціальних та спеціалізованих компетентностей по десять компонентів кожна (шість – функціональних та чотири – особистісних) та сформовано *критерії* оцінювання

досліджуваної компетентності (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Критерії оцінювання сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій**

Рівні	Бали	Критерії оцінювання сформованості компетентності
Репродуктивний	1	Керівник навчального закладу розрізняє базові поняття. Знає теорію освітнього менеджменту на рівні відтворення. Здатний здійснювати окремі управлінські дії під керівництвом досвідченого колеги.
Адаптивний	2	Керівник навчального закладу виявляє знання й розуміння основних положень освітнього менеджменту. Здатний виконати просту професійну дію за зразком, самостійно виконувати алгоритмічну професійну дію, адаптувати отриману когнітивну інформацію до простої самостійної діяльності.
Локально-моделювальний	3	Керівник знає основоположні теорії в галузі освітнього менеджменту, обґрунтовує та правильно аргументує власну думку, здатний самостійно моделювати управлінські дії на локальному (обмеженому певними функціями чи задачами) рівні
Системно-моделювальний/ диверсифікаційний	4	Керівник аналізує й систематизує отриману інформацію, робить висновки та узагальнення, здатний самостійно моделювати управлінські дії в системі управління навчальним закладом, критично оцінювати ситуацію та переносити діяльність у нові умови та ситуації, розширюючи й урізноманітнюючи професійні дії
Творчий синергетичний	5	Керівник має гнучкі знання в галузі освітнього менеджменту, застосовує їх в стандартних та нестандартних ситуаціях, здатний генерувати нові знання, створювати дієві управлінські технології у відповідності із виробничими потребами та управлінськими ситуаціями.

*Джерело: Складено автором самостійно*

Також нами була складена кваліметрична модель фахової компетентності керівників навчальних закладів – суб'єктів освітніх мережевих організацій (розділ 2.2).

На другому формувальному етапі експерименту (2013–2015 рр.) систематизовано й узагальнено результати констатувального експерименту,

розроблено програму й методику формувального експерименту, оприлюднено проміжні результати.

Формувальний етап педагогічного експерименту з проблеми дослідження проводився на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, закладів загальної середньої освіти Миколаївської, Полтавської, Дніпропетровської, Хмельницької, Запорізької областей, районних (міських) методичних кабінетів (науково-методичних центрів), відділів (управлінь) освіти, регіональних центрів розвитку освіти. Він включав початковий, основний та підсумково-аналітичний етапи, спрямовувався на впровадження елементів підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання із застосуванням андрагогічних технологій неперервного розвитку керівників: «Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технології, дуальної, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані; проведення спостережень за наслідками запровадження обраних технологій в післядипломну педагогічну освіту.

Для проведення формувального етапу експерименту було визначено 54 навчальних заклади, на базі яких були створені освітні округи за різними моделями, із 12 регіонів області (охоплено 50 % районів та міст обласного підпорядкування), у яких працюють 129 керівників. До складу експериментальної групи ввійшло 69 осіб, у складі контрольної групи було 60 осіб. Групи були пропорційно сформовані за регіонами та моделями округів.

Оцінювання проводилося за п'ятьма рівнями сформованості фахової компетентності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, диверсифікаційний, синергетичний. Експериментальна перевірка рівня сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій передбачала виявлення рівня її сформованості на основі визначених нами критеріїв.

Для виявлення рівнів сформованості деяких особистісних компонентів досліджуваної компетентності (4 – побудова міжособистісних відносин, розвиток емоційного інтелекту, розвиток системного мислення, розвиток лідерських якостей) нами було використано метод анкетування

(<https://goo.gl/forms/jTMbxjTKNgAXTjbQ2>), для виявлення рівнів сформованості усіх функціональних компонентів (12) та деяких особистісних компонентів (4 – комунікаційний менеджмент, самоменеджмент, менеджмент інновацій, управління ризиками) нами було використано методи тестування та розв'язання компетентнісних задач (<http://profd.moodle.moippo.org.ua/>), інструментом для його реалізації було обрано технології дистанційного навчання.

Тестування проводилося на базі платформи дистанційного навчання «Moodle» <http://profd.moodle.moippo.org.ua/>, для кожного учасника тестування було підготовлено персональний логін, пароль і визначено графік участі в процедурах дослідження. В основу концепції тестування покладено принцип забезпечення умов для неупередженого, стандартизованого, уніфікованого оцінювання. Кожен учасник тестування мав можливість виконати стандартизований тест в однакових умовах з однаковими підходами до визначення результату. Керівникам необхідно було виконати завдання з закритою відповіддю, що містяться в тесті, та компетентнісні завдання з розгорнутою відповіддю. У тесті використовувалися такі формати тестових завдань: із вибором однієї правильної відповіді; із вибором декількох правильних відповідей; на відповідність; на послідовність; із короткою текстовою відповіддю; із короткою числовою відповіддю; із розгорнутою відповіддю.

Результати комп'ютерного тестування оцінювалися в балах, які автоматично формувалися і були зафіксовані в середовищі «Moodle». Тестові завдання були сформовані у такий спосіб, що кожному компоненту компетентності відповідало 5 тестових завдань, по одному на кожен рівень. Додатково до тесту були додані по 5 питань, що стосуються напрямів «Забезпечення якості освіти» в компоненті «Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання» та «Управління фінансами» в компоненті «Організаційний менеджмент». Відтак, тест містив 90 запитань по 18 запитань на кожен рівень.

Для проектування тесту нами була складена матриця тесту (табл. 3.5).

У матриці відбитий зміст навчального матеріалу, який було дібрано для перевірки, і важливість того чи іншого елемента змісту. Важливість визначалася відсотковим співвідношенням між темами, запропонованими для перевірки. На

підставі результатів анкетування та експертної оцінки вагомостей кожної складової кваліметричної моделі фахової компетентності керівника мережевої освітньої організації всі елементи компетентності вважаються рівнозначними, окрім двох: «Організаційний менеджмент» та «Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання» через їх розлогість.

Таблиця 3.5

### Матриця тесту для керівників мережевих освітніх організацій

Зміст	Кількість ТЗ за рівнями засвоєння					$\Sigma$ , %
	Р	А	ЛМ	Д	С	
<b>I. Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство)</b>						
Стратегічний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Організаційний менеджмент	2	2	2	2	2	11,10
Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	2	2	2	2	2	11,10
Менеджмент персоналу	1	1	1	1	1	5,55
Педагогічний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Розвиток громади	1	1	1	1	1	5,55
Комунікаційний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Самоменеджмент	1	1	1	1	1	5,55
$\Sigma$ ТЗ у групі, %	11,10	11,10	11,10	11,10	11,10	55,50
<b>II. Спеціалізовані фахові компетентності (мережевий менеджмент/лідерство)</b>						
Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	1	1	1	1	1	5,55
Інформаційний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Інформаційно-комунікаційний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	1	1	1	1	1	5,55
Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Проектний менеджмент	1	1	1	1	1	5,55
Менеджмент інновацій	1	1	1	1	1	5,55
Управління ризиками	1	1	1	1	1	5,55
$\Sigma$ ТЗ у групі, %	8,89	8,89	8,89	8,89	8,89	44,5
$\Sigma$ ТЗ, %	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Джерело: Складено автором самостійно

Для визначення рівня сформованості складових фахової компетентності керівників навчальних закладів нами було використано компетентнісні завдання. Застосовувана методика розв'язання компетентнісних завдань [5, 6, 16] дозволила нам виявити рівень сформованості компетентностей у напрямках: стратегічний менеджмент, організаційний менеджмент, шкільний менеджмент, організація профільного навчання, менеджмент персоналу, педагогічний менеджмент, розвиток громади, комунікаційний менеджмент, самоменеджмент, стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг, інформаційний менеджмент, інформаційно-комунікаційний менеджмент, логістичний освітній менеджмент, мережеві форми організації профільного навчання, мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент, проектний менеджмент, менеджмент інновацій, управління ризиками.

Опитування керівників здійснювалося методом анкетування на основі сервісу GoogleDrive за допомогою інструменту GoogleForms. Для заповнення анкети необхідно було перейти за посиланням <https://goo.gl/forms/AFgvrDZU5PXhKoWR2>. Надані відповіді дали можливість визначити сформованість особистісних характеристик керівників до побудови міжособистісних відносин та розвиненість емоційного інтелекту, системного мислення, лідерських якостей керівників, а також сприяли визначенню чинників, що сприяють або заважають розвитку фахової компетентності керівників.

Отримані результати рівня сформованості кожного компонента фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій були зведені в загальні результати відповідно до кваліметричної моделі фахової компетентності керівників навчальних – суб'єктів освітніх мережевих організацій (розділ. 3.2).

Аналіз одержаних результатів діагностування рівня сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій засвідчив, що за умови використання традиційних форм підвищення кваліфікації керівники переважно мають низький та базовий рівні сформованості фахової компетентності.

Під час цього етапу було досліджено цілі та зміст процесу підготовки керівних кадрів в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти, зміст фахової підготовки; визначені чинники, що заважають удосконаленню та

професійному розвитку керівників навчальних закладів; сформувалася думка про те, що система післядипломної педагогічної освіти керівників навчальних закладів повинна бути неперервною, відкритою, будуватися на принципах андрагогіки, регіональності, надання освітніх послуг чітко в термін, мінімаксу та передбачати широке використання сучасних ІКТ та технологій дистанційного навчання для формування навичок здійснення управління мережевими освітніми організаціями.

Упродовж основного етапу формувального експерименту нами впроваджувалися андрагогічна технологія, технологія «Організація, що навчається», діяльнісна технологія організації навчального процесу, кейс-технологія, дуальна технологія навчання, кластерна технологія, інформаційно-комукаційна технологія, компетентнісно орієнтовані технології навчання; в освітньому процесі використовувалися нові форми та інноваційні методи навчання; проводилися спостереження за наслідками їх запровадження в післядипломну педагогічну освіту. Унаслідок цього підкреслено актуальність дослідження і сформульовано гіпотезу про необхідність розв'язування комплексу завдань, пов'язаних із розробленням змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників ЗЗСО до організації мережевого профільного навчання старшокласників. Одне із завдань цього етапу експерименту полягало в пошуку шляхів удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів та створення відповідного освітнього середовища закладу ППО.

На третьому (завершальному) етапі експерименту проведена експериментальна перевірка гіпотези дослідження в процесі підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання; визначені перспективи та передумови реалізації спроектованої системи.

На цьому етапі експерименту нами було впроваджено в процес підвищення кваліфікації керівних кадрів та в міжкурсовий період інноваційні педагогічні технології та методики навчання дорослих, зокрема використано компетентнісні задачі, інтерактивні методи навчання та технології дистанційного навчання; створено освітнє середовище закладу післядипломної педагогічної освіти для підготовки керівників; опрацьовано й узагальнено отримані емпіричні дані; співвіднесено

результати експерименту з поставленими цілями, завданнями.

Результати експериментальної роботи дають нам можливість проаналізувати зміни за всіма компонентами фахової компетентності керівних кадрів щодо організації мережевого профільного навчання (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Показники рівнів сформованості фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій**

Групи компетентності	Рівень сформованості	На початок експерименту		На кінець експерименту	
		Експирементальна група (%)	Контрольна група (%)	Експирементальна група (%)	Контрольна група (%)
Когнітивна і функціональна складові спеціальної компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання»	Р	15,10	14,50	2,50	13,50
	А	28,30	26,30	9,40	25,20
	ЛМ	35,50	39,30	25,90	40,80
	Д	14,90	16,90	41,70	17,40
	С	6,20	3,00	20,50	3,10
Особистісна складова спеціальної компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації»	Р	17,80	19,70	3,40	15,70
	А	26,80	29,50	5,30	23,50
	ЛМ	30,70	29,50	30,10	33,70
	Д	20,50	19,60	42,10	22,40
	С	4,20	1,70	19,10	4,70
Когнітивна і функціональна складові спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання»	Р	25,50	25,60	5,20	21,40
	А	38,30	38,40	12,70	35,10
	ЛМ	18,20	18,10	39,80	22,20
	Д	12,10	12,30	24,80	15,50
	С	5,90	5,60	17,50	5,80
Особистісна складова спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями»	Р	20,80	22,20	3,90	18,80
	А	31,10	32,80	5,90	28,80
	ЛМ	28,30	26,30	49,10	29,90
	Д	18,80	17,60	32,70	20,60
	С	1,00	1,10	8,40	1,90
Загальна фахова управлінська компетентність	Р	19,61	20,00	4,04	17,50
	А	30,90	31,67	8,46	27,92
	ЛМ	28,45	28,75	35,66	31,25
	Д	16,63	16,67	35,29	18,33
	С	4,42	2,92	16,54	5,00

\* Р – репродуктивний; А – адаптаційний; ЛМ – локально-моделювальний; Д – диверсифікаційний; С – синергетичний.

*Джерело: Складено автором самостійно*



Перевіримо узгодженість контрольної та експериментальної груп керівників навчальних закладів на початку експерименту та доведемо, що вони належать до однієї генеральної сукупності за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$  [7; 8].

Розрахунок значення статистики критерію  $\chi^2$  будемо здійснювати з урахуванням числа категорій  $C=5$  і числа ступенів свободи  $\nu=5-1=4$ .

Для кожної групи узагальнених даних виконаємо такі дії:

1. обчислимо емпіричні та теоретичні частоти;
2. визначимо ступінь розходжень емпіричних та теоретичних частот

$$\chi_q^2 = \sum_{i=1}^5 \frac{(m_i - n_i)^2}{n_i}, \text{ де } m_i, n_i - \text{відповідні емпіричні та теоретичні частоти};$$

3. для обраного рівня значущості за таблицею  $\chi^2$ -розподілу знаходимо критичне значення  $\chi_{\text{крит}}^2$ ;

4. якщо  $\chi_q^2 < \chi_{\text{крит}}^2$ , то між експериментальною та контрольною групами не має статистично значущих відмінностей у разі рівня значущості  $p=0,05$ .

Аналіз результатів засвідчив, що до початку експерименту значення статистики критерію  $\chi^2=0,160986$  (додаток И) менше критичних значень  $\chi_{\text{крит}}^2=13,277$ , при рівні значущості  $p=0,01$  та  $\chi_{\text{крит}}^2=9,488$ , при рівні значущості  $p=0,05$  та кількості ступенів свободи  $\nu=5-1=4$ . Тобто, на початку експерименту контрольна та експериментальна групи не мають статистично значущих відмінностей при рівні значущості  $p=0,05$ .

Кожна перевірка результатів рівнів сформованості фахової компетентності та її компонентів розпочиналася з формулювання нульової гіпотези, яка стверджувала, що будь-яка відмінність між результатами експериментальної та контрольної групи є випадковою варіацією.

Сформулюємо основну  $H_0$  та альтернативну  $H_1$  гіпотези. Нульова гіпотеза: будь-яка відмінність між експериментальною та контрольною групами керівників пояснюється випадковими чинниками. Альтернативна гіпотеза  $H_1$ : відмінності між експериментальною та контрольною групами керівників пояснюються результатом запровадження системи підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів експериментальної роботи застосуємо критерій  $\chi^2$  Пірсона.

За допомогою прикладного програмного пакета для опрацювання табличних даних Microsoft Excel була проведена статистична обробка результатів експерименту. Порівнюючи статистичні характеристики, ми встановлювали, чи істотна між ними різниця, оскільки вона може мати випадковий характер (коливатися) і не виражати систематичну відмінність порівнюваних ознак.

Для виявлення наявності впливу педагогічного експерименту будемо порівнювати не середні значення отриманих результатів досліджень, а середню різницю між відповідними елементами та емпіричні розподіли даних для експериментальної та контрольної груп.

Проаналізуємо отримані дані для кожної складової спеціальної та спеціалізованої фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій.

У таблиці 3.7 наведено показники рівнів сформованості когнітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту.

Порівняння результатів зрізів рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності керівників «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» експериментальної та контрольної груп на початок формувального експерименту та після формувального експерименту дозволив виявити між ними значущі відмінності.

Результати першого та другого зрізів засвідчують, що в експериментальній групі були зафіксовані статистично значущі відмінності: відсоток керівників, що оволоділи когнітивною та функціональною складовими спеціальної фахової компетентності на диверсифікаційному (+26,80 %) та синергетичному (+14,30 %) рівнях збільшився внаслідок зменшення показників репродуктивного (-12,60 %), адаптивного (-8,90 %) та локально-перетворювального (-9,60 %) рівнів. Водночас результати контрольної групи майже не змінилися. Приріст у цій групі коливався від +1,50 % до -1,10 % на

різних рівнях.

Таблиця 3.7

**Показники рівнів сформованості когнітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту**

Рівень сформованості	На початок експерименту (%)		На кінець експерименту (%)		Приріст (%)	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Репродуктивний	15,10	14,50	2,50	13,50	-12,60	-1,00
Адаптивний	28,30	26,30	9,40	25,20	-18,90	-1,10
Локально-перетворювальний	35,50	39,30	25,90	40,80	-9,60	+1,50
Диверсифікаційний	14,90	16,90	41,70	17,40	+26,80	+0,50
Синергетичний	6,20	3,00	20,50	3,10	+14,30	+0,10

*Джерело: Складено автором самостійно*

Графічно динаміка рівня сформованості функціональної складової спеціальної фахової компетентності керівників «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» представлена на рисунку 3.6.

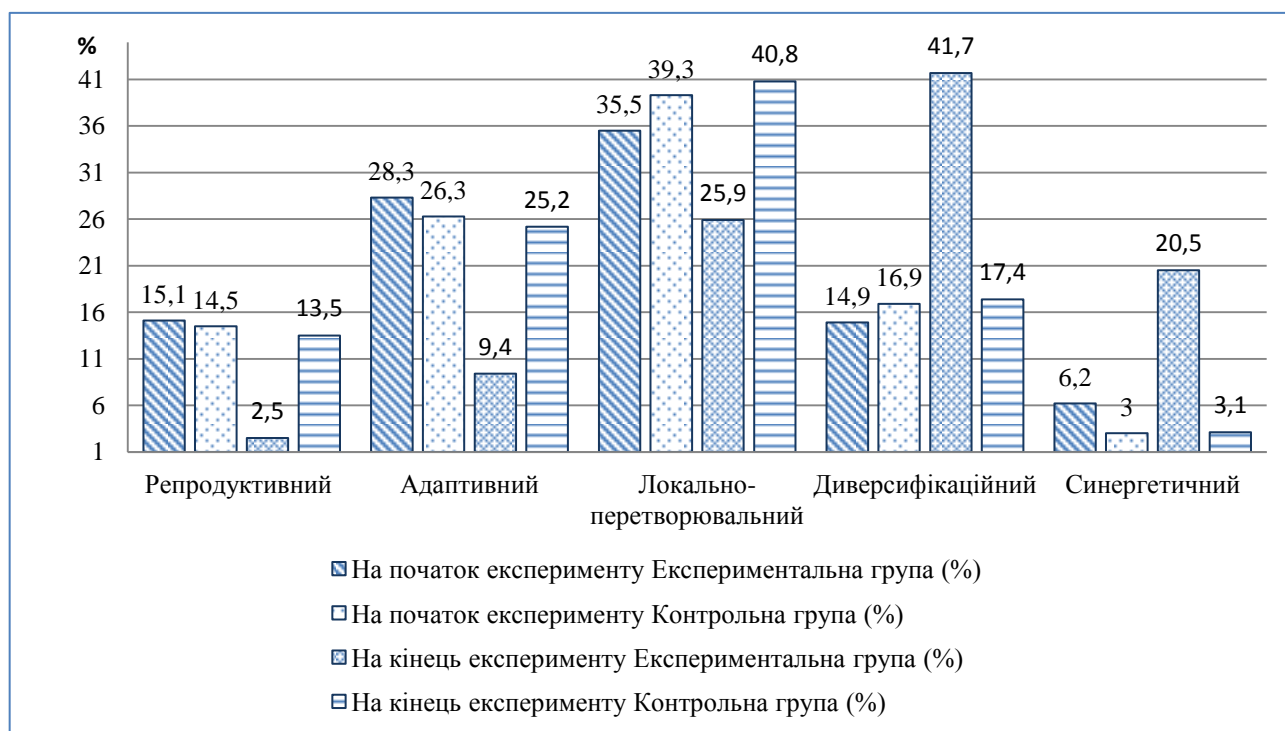


Рис. 3.6 Динаміка рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності керівників «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» керівників навчальних закладів упродовж експерименту

*Джерело: Складено автором самостійно*

Отже, можемо стверджувати про підвищення рівня сформованості конітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності керівників «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» керівників мережевих освітніх організацій в експериментальній групі.

Перевіримо достовірність отриманих результатів у дослідженні за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

За результатами обчислень (додаток И)  $\chi^2 = 24,31633 > \chi^2_{\text{крит}} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості конітивної та функціональної складових спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання експериментальної та контрольної групи після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

У таблиці 3.8 наведено показники рівнів сформованості сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту.

Таблиця 3.8

**Показники рівнів сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту**

Рівень сформованості	На початок експерименту (%)		На кінець експерименту (%)		Приріст (%)	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Репродуктивний	17,80	19,70	3,40	15,70	-14,40	-4,00
Адаптивний	26,80	29,50	5,30	23,50	-21,50	-6,00
Локально-перетворювальний	30,70	29,50	30,10	33,70	-0,60	+4,20
Диверсифікаційний	20,50	19,60	42,10	22,40	+21,60	+2,80
Синергетичний	4,20	1,70	19,10	4,70	+14,90	+3,00

*Джерело: Складено автором самостійно*

Показники результатів за особистісною складовою спеціальної фахової

компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» дали можливість зробити нам порівняльний аналіз рівня її сформованості в керівників навчальних закладів до та після експерименту.

В експериментальній групі були зафіксовані статистично значущі відмінності в результатах тестування: кількість керівників, у яких дана складова компетентності сформована на диверсифікаційному (+21,60 %) та синергетичному (+14,90 %) рівнях збільшилася за рахунок показників репродуктивного (-14,40 %) та адаптивного (-21,50 %) рівнів. Однак, кількість керівників, у яких особистісна складова спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» сформована на локально-моделювальному рівні залишилася майже без змін (-0,60 %). Це свідчить про перерозподіл кількості керівників між рівнями: ті у яких дана складова компетентності була сформована на локально-моделювальному рівні її підвищили, водночас група поповнилася за рахунок учасників, у яких складова компетентності на початок експерименту була нижчою.

У контрольній групі також були зафіксовані позитивні зміни щодо показників локально-моделювального, диверсифікаційного та синергетичного рівнів, проте така динаміка є менш вираженою та коливається в межах від +4,20 до -6,00.

Графічно динаміка рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» представлена на рисунку 3.7.

Отже, можемо стверджувати про підвищення рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» керівників навчальних закладів упродовж експерименту.

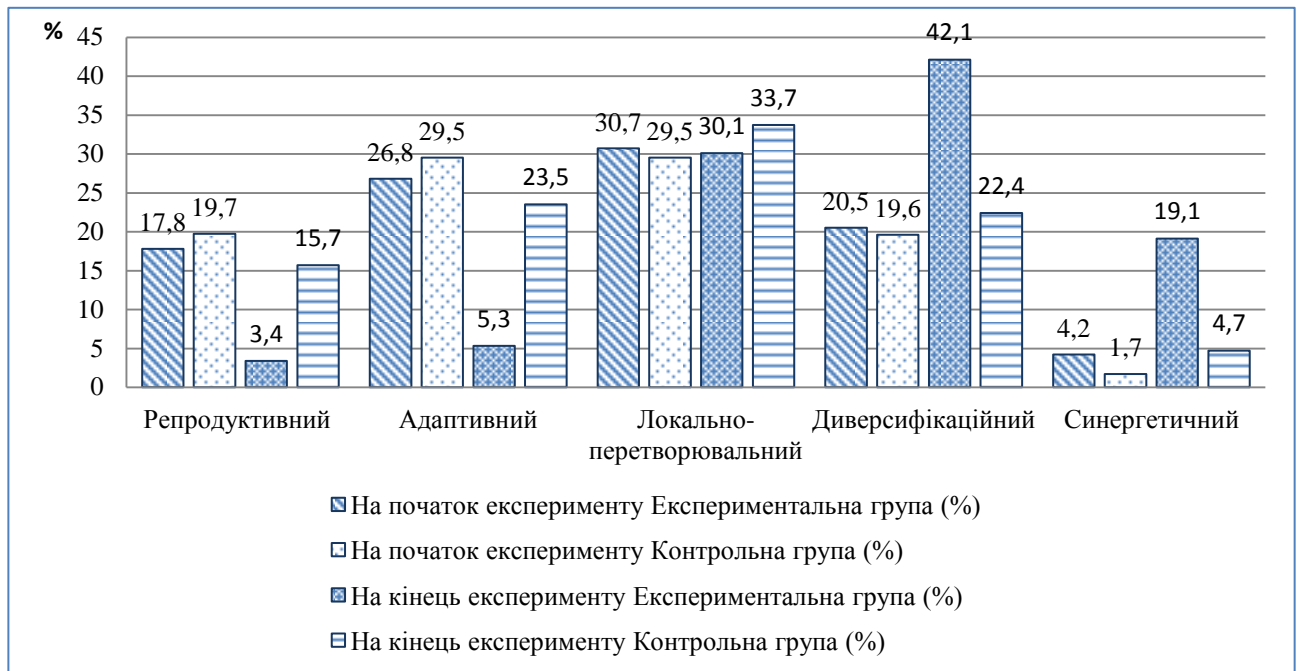


Рис. 3.7 Динаміка рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» керівників навчальних закладів упродовж експерименту  
Джерело: Складено автором самостійно

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості цієї складової компетентності демонструє наявність позитивних змін. Такі зміни дають можливість нам зробити висновок про те, що розроблена нами система підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання позитивно вплинула на розвиток фахової компетентності керівників навчальних закладів.

Перевіримо достовірність отриманих результатів за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ . За результатами обчислень маємо такі результати  $\chi^2 = 0,105556 < \chi^2_{\text{крит}} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості функціональної складової спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» експериментальної та контрольної групи на початок експерименту не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

У таблиці 3.9 наведено систематизовані показники рівнів сформованості

сформованості конітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту.

Таблиця 3.9

**Показники рівнів сформованості когнітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту**

Рівень сформованості	На початок експерименту (%)		На кінець експерименту (%)		Приріст (%)	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Репродуктивний	25,50	25,60	5,20	21,40	-20,30	-4,20
Адаптивний	38,30	38,40	12,70	35,10	-25,60	-3,30
Локально-перетворювальний	18,20	18,10	39,80	22,20	+21,60	+4,10
Диверсифікаційний	12,10	12,30	24,80	15,50	+12,70	+3,20
Синергетичний	5,90	5,60	17,50	5,80	+11,60	+0,20

*Джерело: Складено автором самостійно*

Показники результатів сформованості конітивною та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» дали можливість зробити нам порівняльний аналіз рівня її сформованості в керівників навчальних закладів до та після експерименту.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп керівників навчальних закладів виявив вірогідні відмінності під час формувального експерименту.

Результати дослідження рівня сформованості конітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» свідчать про значущі зміни, що відбулися в експериментальній групі та

відображають, що до формувального експерименту репродуктивний рівень мали 25,50 %, адаптивний – 38,30 %, локально-моделювальний – 18,20 %, диверсифікаційний – 12,10 % і синергетичний 5,90 % керівників навчальних закладів, а в контрольній групі репродуктивний рівень мали 25,60 %, адаптивний – 38,40 %, локально-моделювальний – 18,10 %, диверсифікаційний – 12,30 % і синергетичний 5,60 % керівників навчальних закладів.

У результаті проведеного педагогічного експерименту в кожній групі збільшилася кількість керівників, у яких дана компетентність сформована на локально-моделювальному, диверсифікаційному та синергетичному рівнях. Проте такі зміни не є рівноцінними, зокрема, у контрольній групі приріст коливався від – 4,20 % до + 4,10 %, а в експериментальній від – 25,60 % до +21,60 %.

Графічно динаміка рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» представлена на рисунку 3.8.

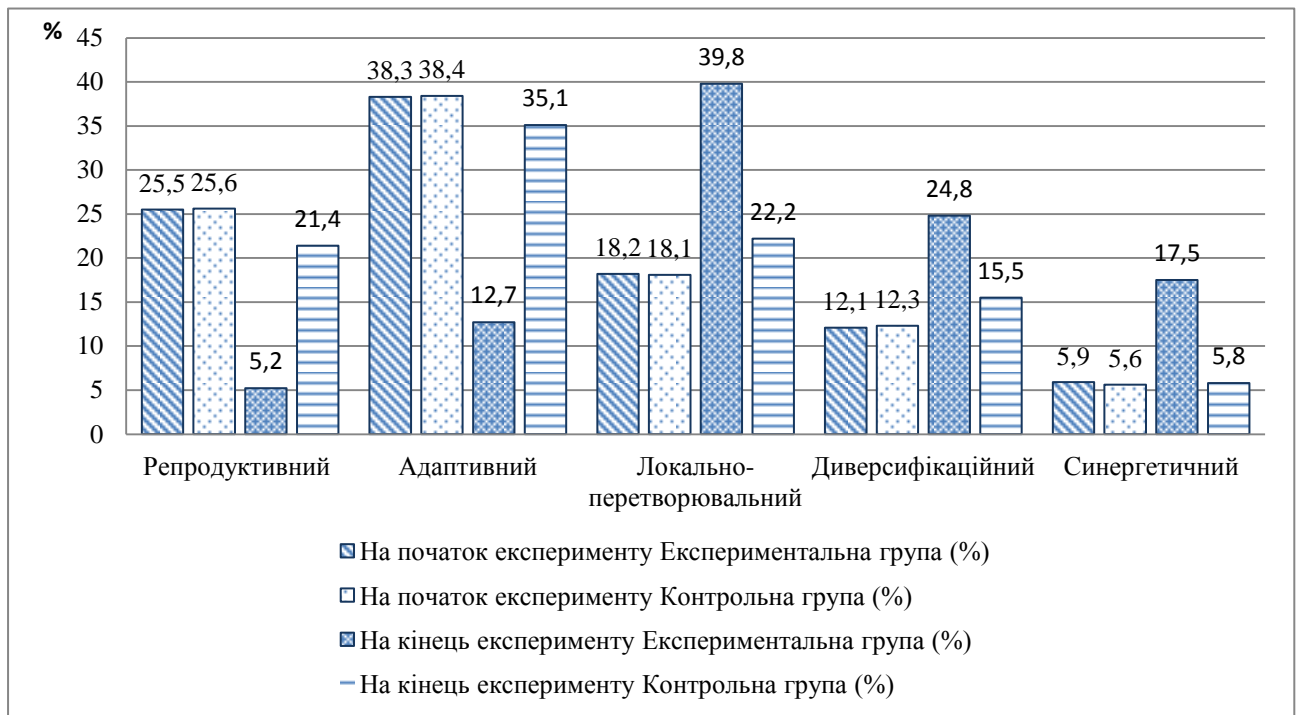


Рис. 3.8 Динаміка рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» керівників навчальних закладів упродовж експерименту

Джерело: Складено автором самостійно



Відтак, можемо стверджувати про підвищення рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» керівників навчальних закладів упродовж експерименту.

Перевіримо достовірність отриманих результатів на підставі критерію Пірсона  $\chi^2$ . За результатами проведених обчислень маємо такі результати  $\chi^2 = 23,46532 > \chi^2_{\text{крит}} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості когнітивної та функціональної складових спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» експериментальної та контрольної групи по завершенню експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Показники сформованості особистісної складової спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» дали можливість нам зробити порівняльний аналіз рівня їх сформованості в керівників навчальних закладів. Отримані числові дані подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Показники рівнів сформованості особистісної складової спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» в контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту**

Рівень сформованості	На початок експерименту (%)		На кінець експерименту (%)		Приріст (%)	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Репродуктивний	20,80	22,20	3,90	18,80	-16,90	-3,40
Адаптивний	31,10	32,80	5,90	28,80	-25,20	-4,00
Локально-перетворювальний	28,30	26,30	49,10	29,90	+20,80	+3,60
Диверсифікаційний	18,80	17,60	32,70	20,60	+13,90	+3,00
Синергетичний	1,00	1,10	8,40	1,90	+7,40	+0,80

*Джерело: Складено автором самостійно*

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на початок формувального етапу експеримента та після його завершення особистісної складової спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» дозволив виявити між ними значущі зміни.

Результати першого та другого зрізів із таблиці 3.8 засвідчують, що в експериментальній групі були зафіксовані вірогідні відмінності: кількість керівників, які виявили розвиток компетентності на репродуктивному рівні зменшився на 16,90 %, власне такі зміни відбулися з кількістю керівників, що виявили рівень сформованості компетентності на адаптивному рівні (-25,20 %). Водночас кількість керівників, у яких компетентність сформована на локально-моделювальному (+20,80 %), диверсифікаційному (+13,90 %) та синергетичному (+7,40 %) рівнях, значно збільшилася.

У контрольній групі також спостерігалися певні зміни, проте, як і в попередніх випадках вони незначні і складають: репродуктивний рівень -3,40 %, адаптивний рівень -4,00 %, локально-моделювальний рівень +3,60 %, диверсифікаційний рівень +3,00 %, синергетичний рівень +0,80.

Графічно динаміку рівня сформованості особистісної складової спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» подано на рисунку 3.9.

Позитивний приріст локально-моделювального, диверсифікаційного та синергетичного рівнів сформованості фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій, що входили до контрольної групи, можна пояснити природними процесами розвитку професійної компетентності керівників за рахунок самоосвіти, підвищення кваліфікації, участі в науково-методичних заходах тощо.

Отже, можемо стверджувати про результати підвищення рівня сформованості особистісної складової спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» керівників навчальних закладів.

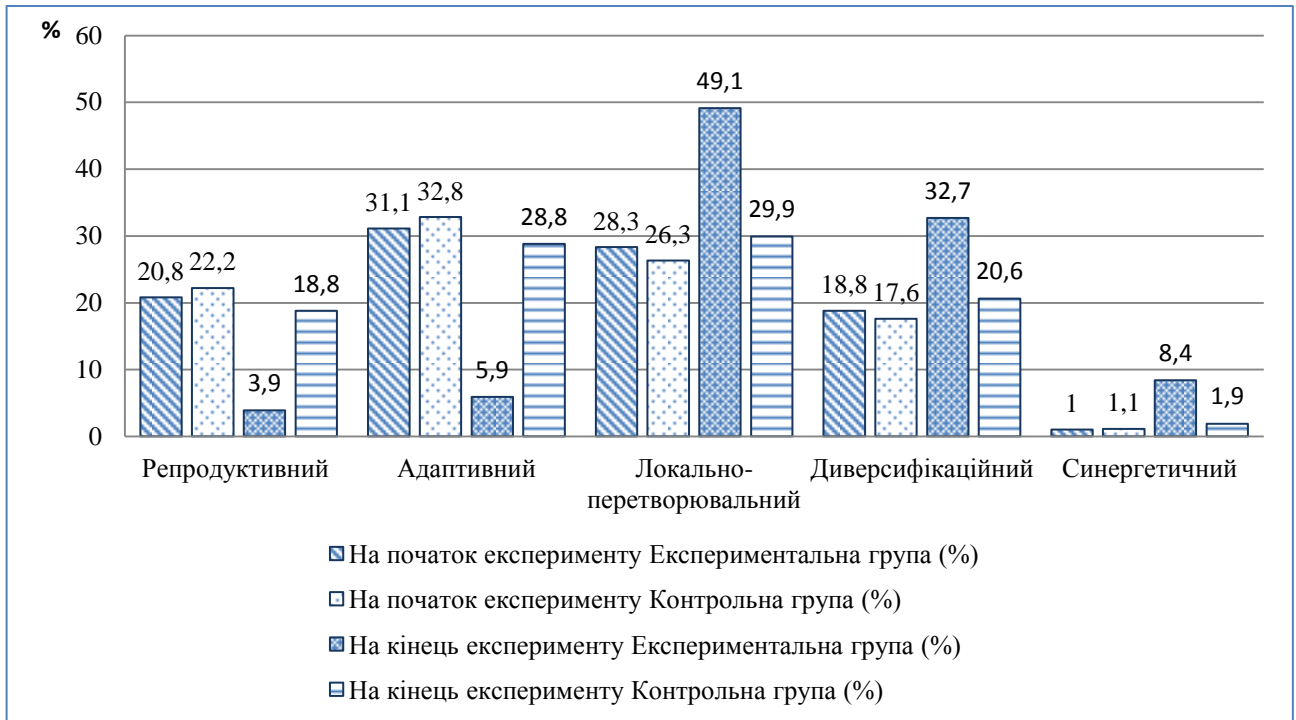


Рис. 3.9 Динаміка рівня сформованості особистісної складової спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» керівників навчальних закладів упродовж експерименту  
Джерело: Складено автором самостійно

Перевіримо достовірність отриманих результатів на підставі критерію Пірсона  $\chi^2$ . За результатами обчислень  $\chi^2 = 21,15284 > \chi^2_{\text{крит}} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості особистісної складової спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» експериментальної та контрольної групи після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Рівень фахової управлінської компетентності керівників навчальних закладів визначався на основі отриманих результатів щодо сформованості когнітивних, функціональних та особистісних складових спеціальної та спеціалізованої компонентів компетентності. Результати узагальнено в таблиці 3.11 та подано у вигляді діаграми (рис. 3.10) у якій продемонстровано відсоткове співвідношення показників рівнів сформованості фахової управлінської компетентності керівників

навчальних закладів на початок та після завершення дослідження.

Таблиця 3.11

**Показники рівнів сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у контрольній та експериментальній групах на початок і кінець експерименту**

Рівень сформованості	На початок експерименту (%)		На кінець експерименту (%)		Приріст (%)	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Репродуктивний	19,61	20,00	4,04	17,50	-15,57	-2,50
Адаптивний	30,90	31,67	8,46	27,92	-22,44	-3,75
Локально-перетворювальний	28,45	28,75	35,66	31,25	+7,21	+2,50
Диверсифікаційний	16,63	16,67	35,29	18,33	+18,67	+1,67
Синергетичний	4,42	2,92	16,54	5,00	+12,13	+2,08

*Джерело: Складено автором самостійно*

Результати свідчать, що під час формувального етапу експерименту зафіксовано вірогідні відмінності між результатами першого та другого зрізів серед керівників експериментальної групи. Отримані цифрові дані демонструють значний позитивний приріст на локально-модельовальному (+7,21 %), диверсифікаційному (+18,67 %) та синергетичному (+12,13 %) рівнях за рахунок зменшення кількості керівників, компетентність яких була сформованою на репродуктивному (-15,57 %) та адаптивному (-22,44 %) рівнях. У контрольній групі керівників на початок і в кінці експерименту показники майже не зазнали змін, у цій групі розбіжності за рівнями лежать у межах від -3,75 % до +2,50 %.

Відтак, можемо стверджувати про підвищення рівня фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій. Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості досліджуваної компетентності керівників демонструє наявність позитивних змін.

Проаналізуємо узагальнені дані фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій із застосуванням критерію Пірсона  $\chi^2$ . За результатами обчислень  $\chi^2 = 20,4967 > \chi_{\text{крит}}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня

сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій експериментальної та контрольної групи після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

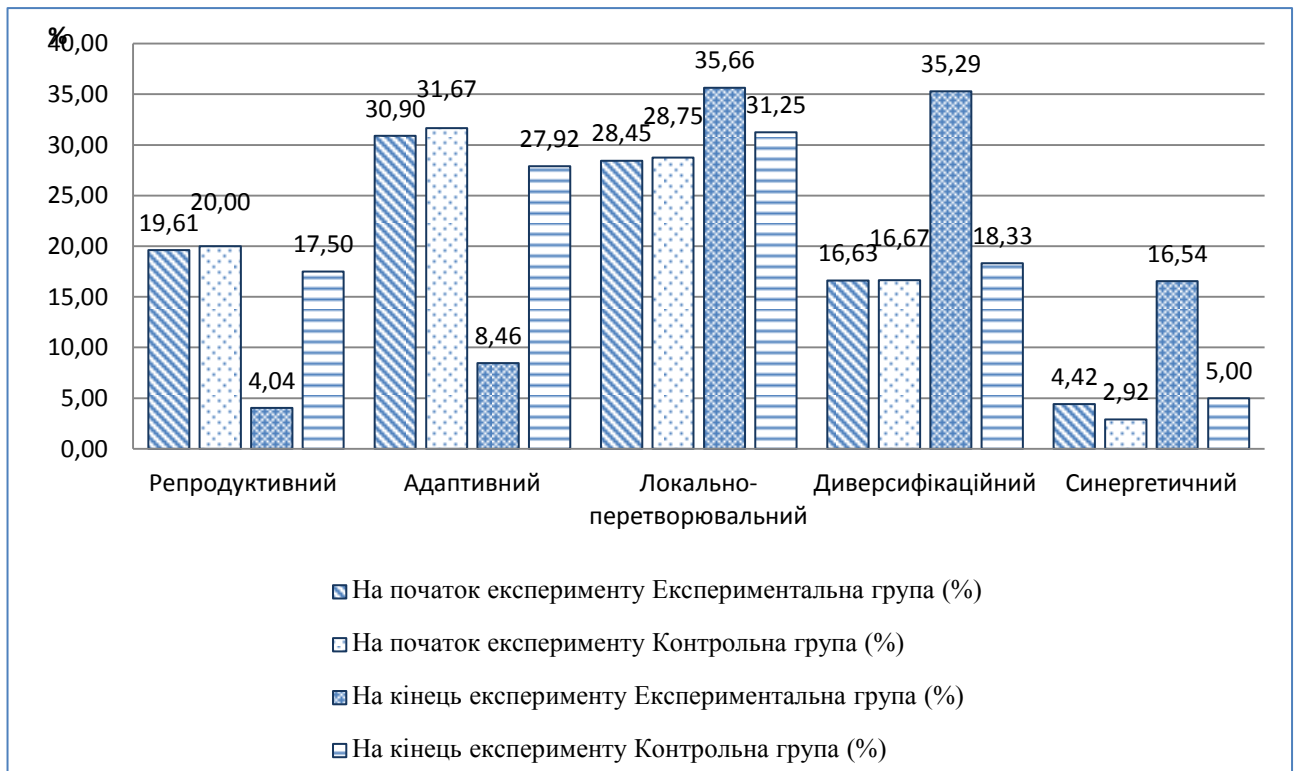


Рис. 3.10 Динаміка рівня сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій керівників навчальних закладів упродовж експерименту

*Джерело: Складено автором самостійно*

Отримані результати дають можливість зробити висновок про те, що розроблена нами система підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання позитивно вплинула на розвиток фахової компетентності керівників навчальних закладів.

Значення  $\chi^2=20,4967$  більше  $\chi^2$  критичного при  $p=0,01$ , що дає підставу відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну, тобто підвищення рівня фахової управлінської компетентності керівників навчальних закладів на формуальному етапі експерименту забезпечено впровадженням змістов-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання.

Результати обчислень для виявлення наявності статистично вірогідних

відмінностей щодо рівнів сформованості функціональних та особистісних складових спеціальної та спеціалізованої компетентностей на етапі формувального експерименту подано в додатку К.

Отже, результати формувального експерименту свідчать, що запровадження системи підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання позитивно впливає на процес розвитку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація моделі розвитку фахової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти засобами системи підготовки керівних кадрів до організації профільного навчання сприяла сформованості багаторівневого відкритого освітнього середовища діяльності ОППО та ЗЗСО області, яке перебуває в постійному розвитку й забезпечує умови для ефективного професійного зростання керівників.

Вважаємо, що педагогічний експеримент був проведений із дотриманням усіх необхідних умов, а дані, отримані під час експерименту, дозволяють зробити вірогідні висновки стосовно предмету дослідження.

Отже, проведений добір методик, тестових завдань, які ми використовували з метою оцінювання ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівних кадрів як засобу практичної реалізації моделі розвитку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій, дав можливість оцінити їх ефективність в післядипломній педагогічній освіті.

Можна зробити висновок, що результати педагогічного експерименту, а також перевірка вірогідності статистичної інтерпретації результатів педагогічного експерименту (яка була забезпечена на підставі критерію Пірсона  $\chi^2$ ) дозволяють підтвердити гіпотезу нашого дослідження (впровадження розробленого нами змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання позитивно впливає на розвиток фахової управлінської у системі післядипломної педагогічної освіти).

### **3.2. Методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.**

У зв'язку з тим, що змістово-технологічне забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників має відповідати визначеним цілям, завданням та принципам, а сам процес підготовки має складну багатокомпонентну будову та представлений множиною взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле і, взаємодіючи із середовищем та між собою [76], забезпечують досягнення єдиної мети, для його впровадження в систему післядипломної освіти необхідно здійснити цикл заходів, орієнтованих на працівників ОППО, науково-методичних служб та керівників ЗЗСО.

Інноваційність процесу, його спрямованість на формування фахової управлінської компетентності керівних кадрів, які мають різний рівень управлінського розвитку та різний рівень професійних потреб, зумовлює складність та нелінійність освітнього процесу та потребує застосування до його організації, з одного боку, моделі реалізації інноваційних освітніх проектів (ADDIE) [131], а з іншого, моделі проектування розвитку компетентності, запропонованої Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) [134].

Перший містить п'ять етапів: аналіз, проектування, створення, реалізація, оцінка. Другий ґрунтується на припущенні, що та чи інша компетентність може бути деякою мірою сформованою завдяки самоосвіті, професійній діяльності, природнім здібностям тощо. Тому проектування освітнього процесу потребує урахування ступеня розвитку складових компетентності та організації процесу підготовки фахівців на їх основі. На нашу думку, така інтегрована модель повинна містити сім етапів:

1. Аналіз зовнішнього середовища (ЗС) (соціальні, економічні, освітні виклики та потреби, їх проектування на регіональне освітнє середовище).

Центральним процесом на цьому етапі стане побудова моделі фахової управлінської компетенції керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання.

2. Аналіз *внутрішнього середовища* (ВнС) (наявні складові фахової компетентності сформовані завдяки життєвому досвіду, основній та додатковій освіті, професійній діяльності).

3. Визначення освітніх потреб у формі різниці між необхідними компетенціями та розвиненими компетентностями. Проектування змісту підготовки.

4. Створення освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (відбір технологій, форм, методів розвитку компетентності, підбір, розроблення та створення необхідних засобів розвитку).

5. Реалізація освітніх заходів для формування фахової компетентності керівників навчальних закладів у системі ППО.

6. Оцінка освітніх результатів у формі здобутих складових компетентності (внутрішнє середовище).

7. Оцінка ефективності процесу підготовки (зовнішнє середовище).

Два перших і два останніх етапи об'єднаємо за ознакою спільної дії (аналіз, оцінка) у групи. Обидві групи на вході і виході міститимуть зовнішній – середовищний та внутрішній – особистісний етапи (рис. 2.12). Перша група детермінуватиме сутність наступних етапів, а остання – визначатиме їх якість.

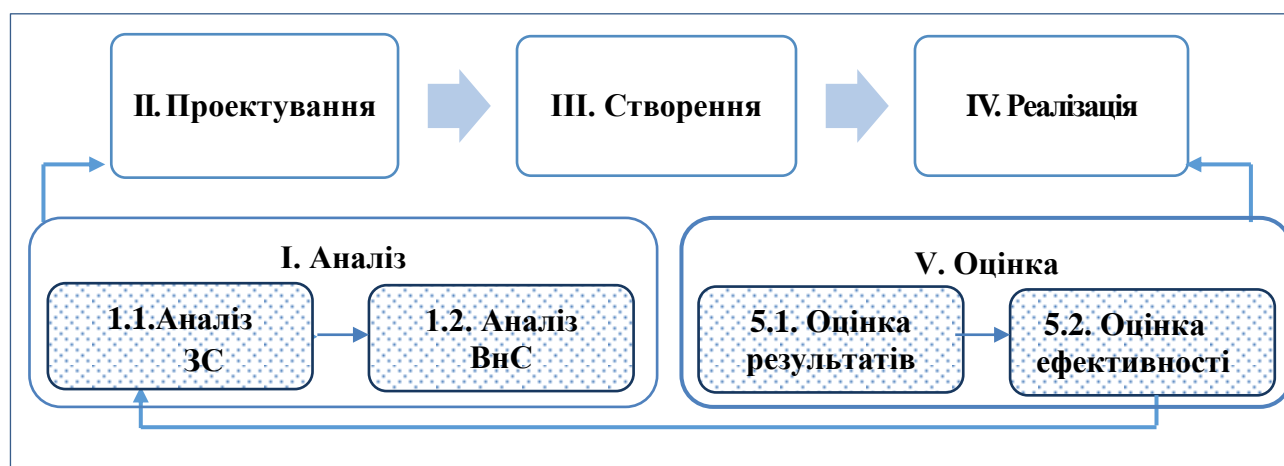


Рис. 2.12 Етапи проектування та впровадження моделі підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання в умовах регіону  
Джерело: Складено автором на підставі [129, 132]



Процес носить циклічну природу й означає, що формування компетентності є безперервним еволюційним автодинамічним процесом, який відбувається з дотриманням двох принципів формування компетентності (*принципи сформульовані нами на підставі аналізу наукових джерел та досвіду організації підготовки керівних кадрів у системі післядипломної освіти*).

Принцип перший. Компетентність існує лише в динаміці. Припинення динамічного процесу розвитку компетентності призводить до зникнення самої компетентності. Спочатку на її місці залишаються певні навички, уміння та знання. Але без мотивації до їх застосування згодом вони також поступово зникають.

Принцип другий. Процес формування компетентності лише на початкових етапах має бути зовнішньо-керованим, за умови безперервності розвитку він починає носити характер самокерованої системи, яка має ознаки автодинамічності (процес засвоєння нової порції знання регулюється внутрішніми потребами до саморозвитку та самовдосконалення).

Розглянемо етапи проектування та реалізації моделі підготовки керівних кадрів більш детально.

1.1. Аналіз зовнішнього середовища. На цьому етапі необхідно провести ретельний аналіз розвитку освітньої галузі, економіки та менеджменту. З'ясувати основні тенденції щодо змін які відбуваються в регіональній системі освіти, провести аналіз регіональної освітньої мережі, учнівського контингенту та кадрового потенціалу навчальних закладів та зіставити ці показники з економічними, інфраструктурними й демографічними показниками розвитку регіону, встановити масштаб проблеми.

Для реалізації даного етапу нами було розроблено технологію прогнозування розвитку освітньої галузі з використанням Соціального паспорту населеного пункту або району та кваліметричної моделі аналізу середовища навчального закладу (<http://prof.moippo.org.ua/>) [84].

Технологію було розроблено в період 2012–2013 років, коли автор працювала в складі робочої групи при Миколаївській обласній державній адміністрації для розробки прогнозів соціального розвитку населених пунктів Миколаївської області

на період до 2017 року (розпорядження голови облдержадміністрації від 02.10.2012 № 338-р) та відповідає за прогнозування розвитку освітньої галузі регіону. У 2016 році технологію було удосконалено та приведено у відповідність до оновлених нормативно-правових актів щодо створення освітніх округів, опорних шкіл із мережею філій та регулювання процесів децентралізації.

Відтак, отримані статистичні дані, дають можливість передбачити, як розвиватиметься освітня мережа та якою є потреба в освітніх округах, або на скільки масовим стане це явище в освітній системі регіону.

1.2. Аналіз внутрішнього середовища особи керівника передбачає оцінку наявних складових фахової компетентності, сформованих завдяки життєвому досвіду, основній та додатковій освіті, самоосвіті, професійній діяльності тощо.

У нашому дослідженні оцінка наявних складових компетентності здійснюється під час стартового дослідження на підставі результатів анкетування з елементами тестування керівників (<https://goo.gl/forms/jTMbxjTKNgAXTjbQ2>). Дослідження дає можливість виявити проблеми щодо підготовленості керівників навчальних закладів до створення та управління мережевою освітньою організацією; реалізації на її базі профільного навчання; володіння основами мережевого лідерства; володіння ІКТ – базовими технологіями управління мережевою організацією тощо (розділ 1.2).

2. Визначення освітніх потреб у формі різниці між необхідними та наявними компетентностями. Проектування змісту підготовки.

Аналізуючи модель та рамку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій, а також результати анкетування, проведеного під час стартового дослідження, ми дійшли висновку, що в невеликій групі керівників, на початок дослідження, деякі фахові компетентності є частково або повністю сформованими, інші – потребують інтенсивного розвитку (рис. 2.13).

Відтак, нами були виокремлені освітні потреби керівників навчальних закладів у галузі управління мережевими освітніми організаціями та організації мережевого профільного навчання (розділ 1.2.). Потреби було трансформовано в зміст навчання за трьома змістовими лініями: перша – «Менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання», друга – «Менеджмент

освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання», третя – «Формування особистості освітнього лідера».



Рис. 2.13 Визначення освітніх потреб керівників навчальних закладів  
Джерело: Складено автором самостійно

Далі здійснювалася робота щодо обґрунтування показників та критеріїв оцінювання фахової управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації. Звертаємо увагу, що критерії мають бути науково обґрунтованими, чіткими, досяжними, вимірюваними та релевантними, тобто узгодженими з бажаним результатом. Для визначення рівнів сформованості досліджуваної компетентності необхідно розробити методику діагностування. У нашому випадку – це інтеграція методів анкетування, тестування та розв’язання компетентнісних завдань.

3. Створення освітнього середовища закладу ППО (відбір технологій, форм, методів розвитку необхідних складових компетентності; підбір, розроблення та створення необхідних засобів розвитку фахової компетентності).

Освітнє середовище включає:

- Регіональні центри розвитку освіти (розроблення положення, проектування мережі науково-методичних установ, проектування мережі авторських педагогічних майстерень, розподіл повноважень між відповідальними особами);
- Середовище курсів ПК (відбір дієвих форм організації: курси за кейс-технологією, курси за дуальною технологією, пролонговані курси-практикуми тощо; розроблення положень; відбір та проектування змісту та контенту; формування банку курсів (модулів, кейсів); укладання банку базових навчальних закладів для проведення секондменту; укладання навчально-тематичних планів тощо);
- Інтернет-середовище (створення та модерація сайтів, спільнот,

встановлення та налаштування платформ дистанційного навчання, засобів спілкування та колаборації тощо);

– Управлінський кластер (підготовка положення про проект, плану реалізації проекту; формування кластерів за напрямками);

– Розвивальне середовище навчальних закладів за технологією «Організація, що навчається» (відбір методів навчання, розподіл обов'язків, підготовка типових інструкцій, наказів і рекомендацій щодо організації наставництва, шедоунгу, супервізії, коучінгу, бенчмаркінгу тощо);

– Розроблення засобів навчання та їх змістового наповнення (створення дистанційних курсів, наповнення сайтів, онлайн-документів, онлайн-спільнот, навчальних, методичних, довідкових матеріалів), підбір діагностичного інструментарію. Налаштування доступу учасників освітнього процесу до онлайн-ресурсів.

Пріоритетним на цьому етапі є підготовка матеріалів для опанування фундаментальними компетентностями щодо управління мережевими освітніми організаціями та організації профільного навчання; створення ситуацій та ресурсів для співпраці й комунікації керівників навчальних закладів. Для розроблення та змістового наповнення засобів навчання корисним буде залучення науковців, працівників науково-методичних установ, досвідчених керівників навчальних закладів. Під час проектування змістово-технологічного забезпечення рекомендуємо застосовувати, дидактичну матрицю проектування підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання (табл. 2.4) [105, с. 95–96].

Правила заповнення матриці:

– матриця заповнюється послідовно (від мети до кінцевого результату) з детальним заповненням кожної клітинки.

– необхідно дотримуватись чіткої кореляції між метою, завданнями, змістом, формами, методами навчання, прийомами, методами контролю й оцінювання та прогнозованими результатами.

адитивна сума результатів навчання має бути відображенням поставленої мети заходу чи програми.

Таблиця 2.4

### Дидактична матриця проектування навчального процесу

Мета заходу/ програми	Цільові навчальні завдання	Зміст	Форми навчальної діяльності	Методи навчальної діяльності	Педагогічні прийоми	Методи контролю і оцінювання	Прогнозовані результати
<b>М</b> 	1	<b>ЦЗ</b>					<b>P<sub>1</sub></b>
	2	<b>ЦЗ</b>					<b>P<sub>2</sub></b>
	...	<b>...</b>					<b>...</b>
	n	<b>ЦЗ</b>					<b>P<sub>n</sub></b>
							<b>Кінцевий результат</b>

Джерело: Складено автором самостійно

4. Реалізація освітніх заходів для формування фахової компетентності керівників навчальних закладів у системі ППО.

На цьому етапі основна увага приділяється процесу організації підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання на всіх чотирьох рівнях організації освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти.

На першому рівні «мікропростір» впроваджуються технологія «Організація, що навчається»:

- створюються робочі групи;
- розподіляються обов'язки між членами колективу (кожен працівник повинен бути охоплений навчанням у двох ролях (того, хто навчається та того, хто навчає));
- укладаються програми реалізації навчання (коучінгу, супервізії, шедоуінгу, баддінгу, бенчмаркінгу тощо);
- створюються умови для запуску процесів рефлексії, усвідомлення та трансформації нового знання в досвід.

На другому «мезопростір» та третьому «макропростір» рівнях планується навчання керівних кадрів із використанням методів секондмент та бенчмаркінг. Їх

підготовка та реалізація здійснюється за таким алгоритмом:

Етап 1. Планування. Необхідно визначити, стосовно чого і для кого проводиться бенчмаркінг та секондмент. Далі варто спланувати дослідження і провести його шляхом збору необхідних даних, проведення огляду кращих методів організації виробничих процесів, діяльності керівника тощо.

Етап 2. Аналіз. Досліджуються розбіжності між реальними і плановими показниками в діяльності працівника чи організації, планується майбутній рівень ефективності діяльності.

Етап 3. Інтеграція. Результати досліджень обговорюються, формуються цілі дослідження чи вивчення досвіду. Укладається програма реалізації методу.

Етап 4. Дії. Обрати організацію-партнера, чи працівника-партнера для порівняння, вивчення досвіду, стажування; вивчити досвід організації чи працівника; проаналізувати та виявити потенціал поліпшень; скласти план імплементації результатів дослідження та впровадження змін із указанням термінів та рівнів змін.

Етап 5. Упровадження змін. Реалізувати план імплементації результатів дослідження та впровадити зміни в діяльності організації, працівника.

Етап 6. Результати. Проаналізувати результати впровадження змін. Моніторинг упровадження. За необхідності провести повторне дослідження.

На четвертому рівні «мегапростір» проектується графік курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. Збирається та опрацьовується зворотна інформація щодо обраних форм, термінів, місця стажування. Реалізуються обрані форми ПК.

Наскрізним процесом на цьому етапі є проектування, створення та підтримка освітнього Інтернет-субсередовища – середовища професійного розвитку керівників навчальних закладів (розроблення тематичних спецкурсів, майстер-класів та тренінгів у межах курсів ПК; організація та проведення дистанційних курсів, вебінарів, інтернет-консультацій; забезпечення доступу до нормативної бази, наукових, методичних, навчальних та інструктивних матеріалів; забезпечення функціонування діагностично-тренувального середовища; створення умов для постійного зв'язку, співпраці та активності всіх суб'єктів освітнього процесу;

підвищення умотивованості керівних кадрів щодо постійного професійного розвитку). Обовязковим є також моніторинг освітнього процесу підготовки керівників навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання.

На цьому етапі керівники навчальних закладів об'єднуються в неформальні групи (кластери професійного розвитку), обирають доступні їм форми професійного розвитку, вибудовують персональну освітню траєкторію. Доступ до розроблених інструментів можливий через портал МОППО (як основної точки входу), сайтів «Профільна школа» та «Управлінський кластер», онлайн-спільнот «Управлінський кластер» на Facebook та Google+, діскавері групи «Управління опорними школами» на Google+.

Для ознайомлення з нормативно-правовими документами, інноваціями в галузі мережевого лідерства та управління мережевими освітніми організаціями використовуються можливості сайтів «Управлінський кластер» та «Профільна школа». На цих ресурсах організуються інтернет-уроки з актуальних проблем управління навчальними закладами та організації профільного навчання. В онлайн-спільнотах та професійному форумі обговорюються актуальні питання, варіанти управлінських рішень, здійснюється обмін досвідом тощо.

Для формування фахової інформаційно-комунікаційної компетентності керівників та підготовки до впровадження дистанційного профільного навчання ми рекомендуємо використовувати онлайн-ресурси з обмеженим та відкритим доступом. Платформа Moodle використовується як ресурс організації навчання за дистанційними курсами. У Moodle та GoogleDrive забезпечено відкритий доступ до навчальних матеріалів із певних тем мережевого менеджменту. За допомогою Skype та GoogleHangouts керівники отримують консультації, беруть участь у вебінарах. Використання ресурсів із відкритим доступом (канал YouTube, онлайн-спільноти) дає можливість переглядати записи вебінарів, управлінських відеоуроків.

У середовищі GoogleDrive керівники навчальних закладів беруть участь у розробленні контенту відкритого освітнього курсу MOOK «Організація, що навчається», його розміщенні та модеруванні. У такому курсі перші заняття організуються працівниками МОППО та спеціально підготовленими

працівниками районних (міських) науково-методичних служб. Стартові навчальні матеріали у вигляді кейсів викладаються у відкритий доступ. Усі учасники відкритого курсу повинні опрацювати теоретичний матеріал, розробити нові навчальні заняття та розмістити їх для вивчення в курсі. Відтак, навчальний контент накопичується не лише зверху працівниками ОППО, а і знизу – власне учасниками навчання, що надає його змісту максимальної практичної спрямованості.

У такому курсі широко застосовується технологія пірінгового оцінювання. Пірінгова оцінка – від англ. *peer assessment, evaluation, review* – це спосіб перевірки й оцінювання письмових робіт, коли робота одного учасника перевіряється кількома незалежними рецензентами, учасниками спільноти, у даному випадку, співрозробниками контенту [70]. Завдання, що виконуються керівниками навчальних закладів, викладаються у відкритому доступі, рецензуються та оцінюються щонайменше двома учасниками. Використання пірінга дозволяє не тільки скоротити час, витрачений викладачем на перевірку робіт, але й змінити власне підхід до навчання.

Використання двох платформ Moodle забезпечує широкі можливості в напрямі підготовки керівників до організації дистанційного профільного навчання. Водночас одна використовується, як навчальна платформа для розміщення контенту та організації навчання керівників навчальних закладів та педагогів із питань впровадження дистанційного профільного навчання; друга – як тренувальна платформа, де учасники навчання розробляють і розміщують свої курси, вчать їх модерувати тощо.

Для практичного застосування в професійній діяльності керівникам навчальних закладів доступна база нормативно-правових документів із питань управління освітніми округами й організації профільного навчання, інструктивні й методичні матеріали.

Використання хмарно-орієнтованих технологій дозволяє організувати різноманітну колективну діяльність у процесі підвищення кваліфікації. Під час цього етапу методисти та викладачі можуть залучати керівників навчальних закладів до обговорень, дискусій, надання професійних консультацій, спільної проектної



діяльності. Такі форми освітньої діяльності, відповідно до андрагогічної концепції освіти дорослих, визнані як найбільш ефективні для розвитку особистості. Досвід мережевої співпраці та спілкування з колегами усвідомлюється керівниками навчальних закладів та трансформується в інноваційні управлінські технології. Активна взаємодія в побудованому освітньому Інтернет-середовищі сприяє розвитку стійких комунікативних навичок, навичок самоорганізації та планування діяльності, співробітництва, визначення та слідування цілям для якісного виконання роботи.

Таке середовище надає процесу підготовки керівників навчальних закладів характерних ознак відкритості, безперервності, доступності, гнучкості, особистісної та діяльнісної орієнтації тощо. Для керівників освітніх округів ІКТ є базовими в управлінській діяльності оскільки слугують інструментом для успішного управління мережевою організацією в умовах географічної віддаленості структурних підрозділів від опорного навчального закладу.

5.1. Оцінка освітніх результатів у формі здобутих складових фахової управлінської компетентності.

Діагностування рівнів сформованості фахової компетентності керівників щодо організації мережевого профільного навчання, співставлення змісту навчання та використаних ресурсів ПК з очікуваними результатами, обговорення з керівниками особистісних змін у ставленні до процесу підготовки та професійного розвитку, аналіз отриманих результатів моніторингу і діагностування сформованості фахової компетентності.

У процесі розвитку фахової компетентності керівників оцінювання результатів підготовки до організації мережевого профільного навчання здійснюється не лише на завершальному етапі (підсумкове), а й протягом інших етапів (формувальне), що передбачено різними формами організації освітнього процесу (навчання за технологією «Організація, що навчається», стажування, бенчмаркінги, курси підвищення кваліфікації за різними технологіями (кейс, дуальна, накопичувальна, дистанційна тощо), мотиваційні заходи та заходи поширення перспективного досвіду, майстер-класи, управлінські майстерні та засобами (GoogleDrive, Wiki-середовище,

діагностично-тренувальне середовище тощо).

Для моніторингу досягнення очікуваних результатів нами запропоновано методи анкетування (<https://goo.gl/forms/jTMbxjTKNgAXTjbQ2>), тестування та розв'язання компетентнісних завдань (<http://profd.moodle.moippo.org.ua/>), спрямованих на вирішення управлінських ситуацій та прийняття ефективного управлінського рішення. Засобом реалізації методу анкетування було обрано GoogleForms, методів тестування та розв'язання компетентнісних завдань – платформа дистанційного навчання Moodle. Доступ керівників відбувався за персональним логіном та паролем. Керівникам ЗЗСО необхідно було виконати закриті завдання, що містяться у тесті, та компетентнісні завдання з розгорнутою відповіддю. Структура тестових завдань визначалася пропорційно до структури рівнів сформованості фахової управлінської компетентності.

Для встановлення рівня сформованості фахової компетентності на мінімальному (репродуктивному) рівні керівникам були запропоновані запитання на розпізнання певного управлінського знання у формі запитання з вибором однієї правильної відповіді або з відкритою відповіддю (відповідь представлена одним словом).

На базовому (адаптивному) рівні передбачалося, що учасники тестування дадуть відповідь на питання з вибором декількох правильних відповідей. Такі питання були спрямовані на знаходження усіх ключових ознак поняття та формування на базі часткових характеристик цілісного уявлення про нього.

На середньому (локально-моделювальному) рівні керівникам навчальних закладів було запропоновано знайти відповідність між певними поняттями та їх ознаками, типовими ситуаціями та стандартними шляхами їх вирішення тощо. Для цього використовувалися тестові питання на відповідність.

На достатньому (системно-моделювальному або диверсифікаційному) рівні керівникам навчальних закладів були запропоновані запитання трьох типів: на побудову алгоритму управлінських дій; щодо аналізу певної інформації та перенесення її в нову виробничу ситуацію; щодо аналізу схеми, тексту, які опосередковано відображають сутність поняття та доповнення її інформацією, якої не вистачає; щодо проведення економічних розрахунків, планування бюджету. У

першому випадку нами використовувалися тестові питання на відповідність, у другому і третьому запитання з відкритою відповіддю, представленою словом або словосполученням, у четвертому – з відкритою відповіддю, представленою числовим розрахунком.

Для встановлення найвищого (творчого або синергетичного) рівня сформованості фахової компетентності керівникам були запропоновані запитання, орієнтовані на проведення аналізу певної управлінської ситуації та вироблення на його основі ефективного управлінського рішення. Для моделювання цих завдань використовувалися запитання з відкритою відповіддю, представленою декількома абзацами.

Застосування модифікованого методу розв'язання компетентнісних завдань забезпечує визначення здатності керівника приймати ефективне управлінське рішення у галузі мережевого менеджменту, сформованості потенційних лідерських якостей. Розв'язання компетентнісних завдань передбачає застосування знань та вмінь щодо відбору та аналізу необхідних даних, використання різних інформаційних джерел, застосування програмних середовищ. Це сприятиме розвитку не лише функціональної, а й особистісної складової фахової управлінської компетентності керівника навчального закладу.

Крім визначення рівнів сформованості фахової компетентності моніторинг допомагає керівникам навчальних закладів виявити та усвідомити власні освітні потреби й цілі, спроектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та шляхи отримання, вироблення й поширення знань за допомогою інформаційно-освітнього середовища закладу ППО.

Окрім безпосереднього вимірювання фахової компетентності керівників навчальних закладів ми пропонуємо вимірювати рівень сформованості складових компетентності через результати професійної діяльності (опосередковане оцінювання) у напрямі побудови профільного освітнього середовища в навчальному закладі (додаток Є).

Для цього було визначено набір індикаторів та їх вагомостей. Шляхом вивчення експертної думки провідних фахівців з питань мережевого менеджменту та

організації профільного навчання, серед яких досвідчені керівники навчальних закладів, працівники науково-методичних служб, органів управління освітою, працівники Миколаївського ОШПО та споживачі освітніх послуг: батьківська та учнівська громадськості.

#### 5.2. Оцінка ефективності системи підготовки керівних кадрів.

На цьому етапі отримані результати співставляються з очікуваними, визначається ефективність обраних методів та засобів для досягнення визначених цілей, що є відправною точкою для початку наступного циклу.

Отже, за допомогою зазначених засобів побудови освітнього середовища закладу ППО забезпечується практична реалізація організаційно-процесуального та діагностично-результативного блоків системи підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання.

### **Висновки до третього розділу.**

Педагогічний експеримент тривав упродовж 6 років та складався з трьох етапів: констатувальний (2011–2013 рр.); формувальний (2013–2015 рр.); завершальний (2016–2017 рр.).

Метою педагогічного експерименту було впровадження в післядипломну педагогічну освіту розробленого змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання старшокласників, перевірка його ефективності.

Власне впровадження у процес підготовки керівників ЗЗСО здійснювалося в чотири етапи. На першому (підготовчо-діагностико-мотиваційному) етапі організовано вхідне анкетування та діагностування керівників з використанням сервісу Google Forms та платформи дистанційного навчання Moodle, що дало можливість установити вхідний рівень сформованості фахової управлінської компетентності та змоделювати робочий план підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО й індивідуальні навчальні плани їх підготовки до організації мережевого профільного навчання.

У ході другого (навчально-розвивального) етапу під час курсів підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО було реалізовано робочий план підвищення кваліфікації, що охопив фундаментальний і базовий компоненти інваріантної складової змісту підготовки (навчальні дисципліни змістових ліній «Менеджмент освітніх організацій, управлінський супровід організації профільного навчання», «Менеджмент освітньої мережі, мережеві форми організації профільного навчання» та спеціально розроблені спецкурси, вибіркові модулі, кейси, тренінги).

Третій (діяльнісно-розвивальний) етап реалізовано в міжкурсний період. Керівники ЗЗСО залучалися до участі як у спеціально підготовлених освітньо-методичних заходах під керівництвом, модерацією та патронатом закладу післядипломної педагогічної освіти, так і локально організованих (районних, міських, шкільних) заходах інноваційного розвитку персоналу та в процесі самоосвітньої діяльності. Реалізація третього етапу забезпечила оволодіння інноваційним компонентом змісту підготовки «Формування особистості освітнього лідера».

Четвертий (підсумково-рефлексійний) етап здійснювався в декілька прийомів, забезпечуючи виконання функцій поточного й підсумкового контролю за результатами всіх етапів підготовки та засвоєння всіх компонентів змісту. На кожному етапі підготовки проводилися контрольні вимірювання сформованості окремих складових фахової управлінської компетентності, за допомогою яких здійснювався порівняльний аналіз ефективності розробленого змістово-технічного забезпечення, установлювався характер його впливу на результативність підготовки керівників ЗЗСО до організації мережевого профільного навчання в післядипломній освіті.

Для перевірки експериментальних завдань розроблено авторську методику визначення рівнів сформованості фахової управлінської компетентності керівників МОО, яка полягає в інтеграції тестових і ситуативних компетентнісних завдань, використанні засобів платформи дистанційного навчання Moodle та сервісів Google, подальшого розвитку набули технології пірінгового та рейтингового оцінювання.

Охарактеризовано рівні сформованості фахової управлінської компетентності керівників шкіл. А саме: репродуктивний – керівник відтворює професійні дії під керівництвом наставника, індивідуальний стиль управлінської поведінки не сформований; лідерські якості не виявляються; адаптивний – керівник здатний виконувати самостійно алгоритмічну професійну дію, адаптувати отриману інформацію до простої самостійної діяльності, індивідуальний стиль управлінської поведінки знаходиться на початковому ступені формування; лідерські якості виявляються в окремих ситуаціях; локально-моделювальний – керівник здатний самостійно моделювати управлінські дії на локальному рівні, індивідуальний стиль управлінської поведінки частково сформований; виявляє деякі лідерські якості; диверсифікаційний – керівник самостійно моделює управлінські дії, критично оцінює ситуацію та переносить способи її вирішення у нові умови, розширюючи й урізноманітнюючи професійні дії, індивідуальний стиль поведінки повністю сформований, проте його виявлення є нестійким; прагне до виявлення лідерських якостей; синергетичний – керівник генерує нові знання, створює дієві технології відповідно до виробничих потреб та управлінських ситуацій, індивідуальний стиль поведінки повністю сформований; виявляє стійкі лідерські якості.

На підставі діагностичних процедур (тестування, виконання ситуативних завдань, спостережень тощо) проаналізовано й узагальнено результати експерименту, встановлено наявність суттєвих розбіжностей у характері та рівнях підготовки керівників шкіл експериментальної та контрольної груп. Результати експериментальної роботи перевірено за допомогою статистичних методик математичного аналізу (критерій Пірсона  $\chi^2$ ). Отримані результати підтверджують, що в керівників з експериментальної групи, відбулися якісні зміни в розвитку фахової управлінської компетентності, про що свідчить позитивна динаміка у рівнях її сформованості у керівників мережевих освітніх організацій.

Отримані статистичні дані демонструють значний приріст на локально-моделювальному (+7,21 %), диверсифікаційному (+18,67 %) та синергетичному (+12,13 %) рівнях за рахунок зменшення кількості керівників, компетентність яких була сформованою на репродуктивному (-15,57 %) та адаптивному (-22,44 %) рівнях.

У контрольній експериментальній групі зафіксовано низьку динаміку змін у рівнях сформованості фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій. Розбіжності за рівнями знаходяться в межах від -3,75 % до +2,50 %, що не досягає рівня статистичної значущості. Імовірно, що це може бути пов'язано із загальним розвитком фахової компетентності керівників у процесі самоосвіти, навчання на традиційних курсах підвищення кваліфікації.

Отже, кількісна і якісна інтерпретації результатів експерименту дозволила підтвердити ефективність розробленого змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

За результатами дослідження розроблено методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

У рекомендаціях описано поетапність дій щодо введення в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти розробленого змістово-технологічного забезпечення, а саме: аналіз зовнішнього середовища (соціальні, економічні, освітні державні та регіональні виклики й проблеми) для побудови актуальної моделі

фахової управлінської компетенції керівника мережевої освітньої організації; аналіз внутрішнього середовища (діагностика наявних складових фахової управлінської компетентності, сформованих завдяки життєвому досвіду, основній та додатковій освіті, професійній діяльності); визначення освітніх потреб у формі різниці між необхідними та розвиненими фаховими управлінськими компетентностями, корегування змісту підготовки; відбір технологій, форм, методів розвитку компетентності, підбір, розроблення та створення необхідних засобів; реалізація освітніх заходів для формування фахової управлінської компетентності в системі післядипломної освіти; оцінка освітніх результатів у формі здобутих фахових управлінських компетентностей; оцінка ефективності процесу підготовки та, за потреби, його корегування.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].



### Список використаних джерел у третьому розділі

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография / В. П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: ученик / под ред. А.А. Деркача . — М.: РАГС, 2002. – 650 с.
4. Захар О. Г., Стойкова В. В. Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів / О. Г. Захар, В. В. Стойкова // Управління в освіті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції; 26–27 квітня 2017, Львів / За науковою редакцією В. Охтирського. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. – С. 83–87.
5. Морзе Н. В. и др. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти / Н. В. Морзе // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. – 2010. – №. 4. – С. 48–62.
6. Морзе Н. В. Система компетентнісних завдань як засіб формування компетентностей на уроках інформатики / [Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська]; Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2015. – № 4. – С. 17–27.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.
8. Сисоєва С. О. Кристопчук Т. Є.. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 360 с.
9. Стойкова В. В. Відкрита система підготовки керівних кадрів до

управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами) / В. В. Стойкова // Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 1–2 грудня 2016 року, м. Суми / ДЗВН «Ун-т мен-ту осв.», Комуна з-д «Сумський обл. ін-т післ. пед. осв.» [та ін.]. – Суми: СВС Панасенко І. М., 2016. – С. 177–179.

10. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережових освітніх організацій / В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

11. Стойкова В. В. Організаційна модель неперервного навчання керівників мережових освітніх організацій в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти / В. В. Стойкова // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 4 (12). – С. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

12. Стойкова В. В. Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. – С. 54–67. – Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

13. Стойкова В. В. Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : Збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 квітня 2017. – м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. К.: ЦППО, 2017. – С. 261–263. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra\\_fod/збірник%20матеріалів%20конференції%20професійни](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra_fod/збірник%20матеріалів%20конференції%20професійни)

й%20розвиток%20фахівців%20у%20системі%20освіти%20дорослих20.pdf.

14. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс. – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.

15. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання на регіональному рівні / В. В. Стойкова // Методист. – 2013. – № 10 (22). – С. 3–7.

16. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? / А. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – №. 5. – С. 14–20.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено та емпірично перевірено змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

У процесі дослідження отримано результати, які підтверджують вирішення поставлених завдань і дають підстави зробити такі висновки.

1. Зважаючи на міждисциплінарний характер теми дисертації вивчено та проаналізовано значний пласт наукових праць, що уможливило удосконалення понятійного апарату дослідження щодо сутності мережевого профільного навчання, особливостей управлінської діяльності керівників навчальних закладів в умовах організації мережевого профільного навчання, системи їхньої підготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Уточнено та розкрито теоретичну сутність понять «освітній округ», «мережева освітня організація», «мережеве профільне навчання», «організація мережевого профільного навчання», «фахова компетентність керівника мережевої освітньої організації», «кластер системи післядипломної педагогічної освіти», «професійний розвиток керівних кадрів», «територіальне об'єднання науково-методичних установ», «кейс-технологія підвищення кваліфікації»; запропоновано систему класифікації освітніх округів; систематизовано моделі освітніх округів і системи управління мережевими організаціями; розроблено матриці проектування моделей освітніх округів.

Зроблено висновок, що запровадження мережевого профільного навчання потребує від керівників навчальних закладів виконання нових функцій і оволодіння фаховою управлінською компетентністю, а від закладів післядипломної освіти – запровадження сучасних підходів, розробки змісту та технологій організації підготовки керівників шкіл щодо оволодіння ними.

2. Досліджено структуру фахової управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації, доведено її багатокomпонентність (спеціальні і спеціалізовані компетентності) та особистісно-діяльнісну сутність (когнітивний, функціональний та особистісний компоненти). Встановлено, що фахова управлінська компетентність керівника мережевої освітньої організації є його стійкою здатністю здійснювати системне управління освітньою мережевою організацією на засадах лідерства та створювати гармонійне освітньо-розвивальне середовище для реалізації профільного навчання учнів.

Розроблено діагностичний інструментарій оцінки цієї компетентності; відповідно до її структури визначено групи критеріїв (когнітивно-інформаційні, функціонально-діяльнісні, особистісно-мотиваційні), показники та рівні її сформованості (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, диверсифікаційний, синергетичний). Подано обґрунтування кожного з визначених рівнів.

3. Розроблено й обґрунтовано змістово-технологічне забезпечення (зміст, технології) підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників, а саме: посилено зміст підготовки дисциплінами інваріантного та варіативного характеру; визначено етапи підготовки (підготовчо-діагностико-мотиваційний, навчально-розвивальний під час курсів підвищення кваліфікації, діяльнісно-розвивальний у міжкурсовий період; підсумково-рефлексійний); описано рівні підготовки (заклад освіти, освітній округ, район (місто, об'єднана територіальна громада), область); інноваційні технології неперервного розвитку керівників («Організація, що навчається», діяльнісні, контекстного навчання; кейс-технологія, дуальна, кластерна, інформаційно-комунікаційні, компетентнісно зорієнтовані).

Кількісно-якісна інтерпретація результатів формуального експерименту довела ефективність змістово-технологічного забезпечення підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників.

4. Розроблено методичні рекомендації щодо запровадження змістово-технологічного забезпечення процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до організації мережевого профільного навчання, у яких визначено поетапність його впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти. Методичні рекомендації є певним орієнтиром для науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів післядипломної освіти в аспекті формування фахової управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вибраної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі напрями: створення умов для гармонізації й гуманізації процесу підготовки керівників; запровадження системи моніторингу фахової управлінської компетентності керівників; психолого-педагогічні засади побудови індивідуальної освітньої траєкторії керівників; підвищення рівня мотивації керівних кадрів до самоосвіти та саморозвитку тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абанкина Т. В. Интеграция и кооперация образовательных учреждений и организаций социально-культурной сферы / Т. В. Абанкина // Руководитель бюджетной организации. – 2013. – № 6. – С. 23–29.
2. Абанкина Т. В. Сетевое взаимодействие и сингапурская система обучения / Т. В. Абанкина // Народное образование. – 2014. – № 10. – С. 181–189.
3. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
4. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія / [Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін.]; за загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
5. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 5–9. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_4_3).
6. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. на соискание ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / НИИ Профтехобразования АПН СССР / И. Д. Багаева. – Л., 1991. – 35 с.
7. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури // Педагогічний процес: теорія і практика.–2013.–Вип. – 2013. – Т. 4. – С. 5–19.
8. Беляев Г. Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века [Електронний ресурс] / Г. Ю. Беляев // Режим доступу: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>.
9. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся

систем : монографія / В.П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.

10. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2010. – №. 9. – С. 9–16.

11. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 29. – С. 32–40.

12. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

13. Білозерська С. І. Модель професіоналізму педагогічної діяльності. / Білозерська С.І. // Міжнародна науково-практична конференція. – Рівне, 2012. – С. 38–46.

14. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.

15. Бочарова В. Г. Стратегия модернизации сельского образовательного социума / В. Г. Бочарова, М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 32–38.

16. Брукфилд С. Обучение как трансформация: критические замечания о развиваемой теории // Трансформативное обучение как критика идеологии; под ред. Дж. Мезироу. – Сан-Франциско : Джосси-Басс, 2000. – 345 с.

17. Брюхова О. Ю. Корпоративное обучение персонала: выбор организаций XXI века [Электронный ресурс] / О. Ю. Брюхова // – Режим доступа: [www.usurt.ru/ru/data/index5/files/8\\_11/027\\_5\\_8\\_11.doc](http://www.usurt.ru/ru/data/index5/files/8_11/027_5_8_11.doc).

18. Бурдельная Ю. А. Становление открытой системы профильного обучения в сетевом взаимодействии образовательных учреждений : Дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Б. Ю. Анатольевна; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2008. – 202 с.

19. Василенко Н. В. Кредитно-модульна система органіції навчального



процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Василенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2008. – Вип. 19. – С. 503–510.

20. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.

21. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти / Л. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 37–40.

22. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко // Х.: Вид. група «Основа». – 2007. – 112 с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусол]. – К.: Ірпінь, 2005. – 1728 с.

24. Веліховська А. Дидактичні засади формування інформаційного освітнього середовища навчального закладу [Електронний ресурс] / А. Веліховська // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 2. – С. 183–186. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2015\\_2\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2015_2_45).

25. Веліховська А. Розвиток професіоналізму вчителів засобами мережних технологій: соціально-педагогічний сервіс [Електронний ресурс] / А. Веліховська // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 170–173. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_51).

26. Вершловский С. Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский – СПб.: ИВЭСЭП, 2002. – 167 с.

27. Вершловский С. Г. От педагогики к андрагогике / С. Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып. I. – С. 33–36.

28. Ветрова І. Альтернативна загальна середня освіта: досвід США, аспекти впровадження в Україні / І. Ветрова // Нова пед. думка. – 2011. – № 2. – С. 6–10.

29. Винницький М. Матричне управління ефективно для керування філіями [Електронний ресурс] / М. Винницький // Innovations journal. – 2008. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/ua/interview/13185/temp>.

30. Винницький М., Оксенюк В. Компанії, які живуть в «Матриці»

[Електронний ресурс] / М. Винницький, В. Оксенюк // Innovations journal. – 2008. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/ua/articles/13246/temp>.

31. Вознюк А. В. Аналіз психолого-організаційних проблем управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія: Психологічні науки. – 2014. – №1 (2). – С. 111–116.

32. Воротникова І. П. Професійний розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства / І. П. Воротникова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 15(2). – С. 143–150.

33. Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вид-во «АртЕк», 2009. – 192 с.

34. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.

35. Гончаренко С. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 66–71.

36. Гончаренко С. У. Загальний зміст середньої освіти і її гуманітаризація. / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за заг. ред. Зязюна І. А.] – Київ : ВПОЛ, 2000. – С. 81–107.

37. Гравіт В. О. Інформатизація освітньої діяльності у вищому навчальному закладі ППО як один із напрямів модернізації / В. О. Гравіт // Інформатизація освітньої діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: тези доповіді Міжнародний методологічний семінар, (11 квітня 2013 року, м. Київ) / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», НАПН України. – Київ, 2013. – С. 22–27.

38. Гравіт В. О. Особливості впровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту / В. О. Гравіт, С. В. Антощук // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 67–75.

39. Гребенкина Л. К. Введение в педагогическую деятельность / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина – [2-е изд., испр. и доп.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2009. – 156 с.

40. Гринько С. Г. Разработка системы профильного обучения как модели социального партнерства (на примере экономического лица): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Гринько; Ростов н/Д, – 2007. – 162 с.

41. Громовий В. Hub schools: надії і ризики: [Електронний ресурс] / В. Громовий // Освіта. UA. – Режим доступу : <http://osvita.ua/blogs/49704>.

42. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

43. Гунта Г. В. Педагогічна кваліметрія: Навч.-метод.: матеріали зі спецкурсу / Г. В. Гунта // Ужгород: Ужгородський національний університет, 2002. – 32 с.

44. Гурьянова М. П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России : метод. пособие / М. П. Гурьянова. – М.: ИСПС РАО, 2004. – 160 с.

45. Даниленко Л. І. Підготовка керівника школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою/ Л. І. Даниленко // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Наук.-метод. пос. – К.: Міленіум, 2004. – С. 103–113.

46. Даниленко Л. І. Система формування готовності керівників шкіл до управління інноваційною діяльністю та її результативність / Л. І. Даниленко // Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України: Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. праць. – Т.2. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2004. – С. 38–49.

47. Данилюк-Черних І. М. Управління розвитком людських ресурсів підприємств на засадах сінтелектики: дисертація на здобуття наук. ступ. к.е.н. / І. М. Данилюк-Черних. – Тернопіль, 2015. – 218 с.

48. Дафт Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ./ Р. Л. Дафт. – СПб.: Питер. – 2000. – 832 с.
49. Дейкун Д. І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навчально-методичний посібник / Д. І. Дейкун, О. В. Пастовенський. – Київ, 2011. – 31 с.
50. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / [С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, С. Г. Костогриз, Ю. Ф. Зінковський]; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. Ун-т Поділля. – Хмельницьк : ТУП, 2002. – 334 с.
51. Деркач А. А. Акмеология: ученик / под ред. А. А. Деркача . — М.: РАГС, 2002. – 650 с.
52. Діскавері група «Управління опорними школами» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://plus.google.com/u/0/communities/113827487630581675740>.
53. Дмитренко Г. А. Управління людськими ресурсами : навч. посіб. / Г. Дмитренко, Н. Протасова. – К. – Херсон. : Олді-Плюс, 2006. – 256 с.
54. Дмитренко Г. А. Управління якістю професійної освіти: підготовка конкурентоспроможних випускників: монографія / Г. А. Дмитренко, В. В. Медведь, С. В. Мудра. – К., Севастополь : «Мисте», 2013. – 336 с.
55. Дмитренко Г. А. Стратегія розвитку національної системи освіти в контексті реалізації ідеології людиноцентризму / Г. А. Дмитренко // Економіка і Держава. – 2013. – № 11. – С. 56–64.
56. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І. І. Драч. – К.: «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.
57. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
58. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред.

В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

59. Єльнікова Г. В., Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова, В. К. Мельник // Теорія і методика професійної освіти. – 2012. – № 3. – С. 91–102. – Режим доступу: [http://www.tmpre.gb7.ru/mag\\_3\\_2012.htm](http://www.tmpre.gb7.ru/mag_3_2012.htm).

60. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

61. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. / Г. В. Єльнікова – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

62. Жалдак М. І., Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Профільне навчання інформатики / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць / Редрада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – №1(8). – С. 3–18.

63. Желанова В. В. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 8. – С. 184–193. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_8\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_24).

64. Желанова В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутнього педагога: рефлексивний вимір / В. Желанова // Освітологія. – 2015. – № 4. – С. 44–49.

65. Захар О. Г. Використання Інтернет-технологій у процесі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 5 (117) – С. 7–10.

66. Захар О. Г. Використання соціальних інтернет-сервісів у процесі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 42: збірник наукових праць / заг. ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К.: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 87–93.

67. Захар О. Г. Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали V науково-практичної конференції. (м. Львів, 18–20 листопада 2014 року) / Відп. за випуск Л. Д. Озірковський. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – С. 87–93.

68. Захар О. Г. Методична система підвищення кваліфікації вчителів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захар Ольга Германівна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2016. – 22 с.

69. Захар О. Г., Стойкова В. В. Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів / О. Г. Захар, В. В. Стойкова // Управління в освіті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 квітня 2017, Львів / За науковою редакцією В. Охтирського. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. – С. 83–87.

70. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – №. 3. – С. 42–53.

71. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – №3. – 2002. – С. 16–21.

72. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта; Наука. 1999. – 152 с.

73. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002 – 116 с.

74. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Р. М. Зуб'як ; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2010. – 20 с.

75. Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.32. – С. 16–21. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2011\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1).

76. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя / І. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 1. – С. 9–24.

77. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 29. – С. 13–23.

78. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 21–27. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2010\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1).

79. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / [Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]; за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ : АJD, 2006. – С. 105–115.

80. Калініна Л. Професіограма українського директора школи : моделювання управлінської діяльності директора школи / Л. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13–15.

81. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35–44.

82. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.

83. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої

політики. В двох книгах. Кн. 1. / Під загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Київ–Черкаси, 2010. – 128 с.

84. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників : Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики. Кн. 2. / Під загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Київ–Черкаси, 2010. – 95 с.

85. Калініна Л. М., Онаць О. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи/ Л. М. Калініна, О. М. Онаць. – Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири» : збірник наукових праць / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех, О. В. Алейнікова, Л. М. Калініна, О. М. Онаць та ін.; МОН України, НАПН України, Асоціація керівників шкіл України, Нац. Пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 52–60.

86. Києнко-Романюк Л. А. Освіта дорослих: потреби, тенденції, виклики / Л. А. Києнко-Романюк //Андрогогічні засади післядипломної освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конфер., м. Кіровоград, 20–28.04.2015 / уклад. О.Е.Жосан. – Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. – С. 59–64.

87. Кириченко М. Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві [Електронний ресурс] / М. Кириченко // Theory and methods of educational management : electronic journal. – 2016. – № 2 (18). Режим доступу : [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v18\\_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v18_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf)

88. Кластери в системі підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування: довідник / [В. В. Толкованов, М. В. Канавець, Р. Ю. Савонюк, М. В. Сидоров] ; під ред. В. В. Толкованова. – Київ – Сімферополь, 2012. – 248 с.

89. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис...



доктора пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Коваль, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України. – Київ, 2008. – 44 с.

90. Козир М. В. Інтелектуальні можливості в інформаційній компетентності суб'єктів педагогічної взаємодії / М. В. Козир // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 93-97. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2014\\_3\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_3_21).

91. Козир М. В. Інформаційний менеджмент – підґрунтя якості освітнього процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / М. В. Козир // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2016. – № 25. – С. 65–69. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2016\\_25\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_13).

92. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И. А. Колесникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.

93. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

94. Колісніченко Н. Освітній ресурс розвитку регіону: інноваційні форми реалізації / Н Колісніченко // Актуальні проблеми державного управління: Збірник наукових праць ОРІДУ. Вип. 2(54) – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2013. – С. 81–84.

95. Колос К. Р. Дидактичні вимоги до комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т. 35, вип. 3. – С. 11–21. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2013\\_35\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_35_3_4).

96. Колос К. Р. Методологічні підходи до розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 2. – С. 24–27. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_2_7).

97. Колос К. Р. Основні компоненти комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти /

К. Р. Колос // Збірник матеріалів «Звітної конференції ІТЗН НАПН України» (21 березня 2013 р.). – К., 2013. – С. 170–171.

98. Конаржевский Ю. А. Внутрискольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский ; Науч.-метод. об-ние. «Творч. педагогика» ; МП «Новая школа» . – Псков, 1993. – 134 с.

99. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе : [учеб. пособие] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 135 с.

100. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л. Б. – Ніжин:ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

101. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.

102. Корчагіна Г. А. Розвиток знань підприємства як головна передумова його успішного функціонування / Г. А. Корчагіна. // Глобальні та національні проблеми економіки (електронне наукове видання). – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. – №8. – С. 447–451.

103. Кравцов А. О. Управление образовательными учреждениями на основе принципов «сетевой организации» / А. О. Кравцов // Менеджмент XXI века: эффективность, качество, устойчивое развитие: Сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2010. – С. 88–91.

104. Кривильова О. А. Творчість керівника навчального закладу / О. А. Кривильова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.] ; [ред. Н. В. Гузій]. – Вип. 19 (29). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С.24–27.

105. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.– С. 32–41.

106. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.

107. Кулагина И. Ю., Колуцкый В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колуцкый. М.: Сфера, 2001. – 464с.

108. Кукуев А. И. Современные подходы в образовании [Электронный ресурс] / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 3 – С. 10–12. – Режим доступа – [www.rae.ru/meo/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=311](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=311).

109. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А. М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2.). – 2008. – С.73 – 76. – Режим доступу // <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/33989/30527>.

110. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Енциклопедичне видання / В. М. Кухаренко. – Київ : ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2007. – 128 с.

111. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування: Дистанційний курс / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротинко – 2-ге вид., доп. – Харків : НТУ «ХПІ», Торсінг, 2001. – 319 с.

112. Линьова І. О. Компетентнісний підхід в основі професійної підготовки сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / І. О. Линьова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://www.tem.umo.edu.ua/docs/4/Linyova/pdf>.

113. Лисов Л. В. Организация профильного обучения на основе реализации сетевой модели в условиях локальной системы среднего образования : на примере г. Димитровграда : Дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Лисов; Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2010. – 235 с.

114. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 14–27.

115. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади : монографія / [Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, С. В. Лапаєнко, О. В. Василенко]; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Пед. думка, 2012. – 271 с.

116. Любченко Н. В. Дисемінація педагогічного досвіду (Координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти) / Н. В. Любченко // Шкільний світ, Методист. – 2012. – № 12. – С. 9–14.

117. Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти : координаційний аспект / Н. В. Любченко ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2014. – 32 с.

118. Ляхоцька Л. Л. Акмеологічні особливості дистанційного навчання в підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти / Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія // [О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко, В. М. Кухаренко, Н. А. Люлькун, Л. Л. Ляхоцька, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова]; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. – Харків, 2013 – С. 131–143.

119. Ляхоцька Л. Л. Інформатизація освітньої діяльності в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / Л. Л. Ляхоцька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 286–294.

120. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – №. 30. – С. 229–236.

121. Маніфест про навчання дорослих у ХХІ столітті. Європейська Асоціація Освіти Дорослих. – Джина Ебнер (ЕАЕА) при поддержке членів ЕАЕА, Исполнительного совета и Секретариата ЕАЕА. Brussel. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу : [http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto\\_ukrainian](http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto_ukrainian).

122. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. :Знание, 1996. – 306 с.

123. Маслов В. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / В. Маслов, Л. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №1. – С. 16–23.

124. Маслов В. Моделювання педагогічних систем : сутність та технологія / В. Маслов. // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. –№ 1. – С. 15–18.

125. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови змісту і структури орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – Т. 2. – С. 3–10.

126. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. с. Боднар, К. В. Гораш – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.

127. Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. К. Мельник. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08mvmkppo.pdf>.

128. Мельник В. К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / В. К. Мельник // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 85–88.

129. Мельник В. К. Науково-методичне забезпечення якості професійної підготовки керівників ЗНЗ в інституті післядипломної освіти / В. К. Мельник // Науковий журнал «Нова педагогічна думка». – 2010. – №1. – С. 62–65.

130. Мельник Н. А. Нормативно-правове забезпечення діяльності

освітнього округу [Електронний ресурс] / Н. А. Мельник // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4. – С. 3–7. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_4\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_4_2).

131. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції [Електронний ресурс] / Н. А. Мельник // Народна освіта. – 2012. – Випуск № 18 (3). – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm).

132. Мельник Н. А. Система управління організаційно-педагогічною діяльністю освітнього округу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / Н. А. Мельник ; Унів. менедж. осв. – К., 2013. – 19 с.

133. Мельник Н. А. Управління освітнім округом: теоретичний аспект: Науково-методичний посібник / Н. А. Мельник. – Рівне, 2012. – 180 с.

134. Мильнер Б. Уроки бюрократической системы управления / Б. Мильнер // Вопросы экономики. – 1999. – № 1. – С. 77–87.

135. Мильнер Б. З. Теория организации : учебник / Б. З. Мильнер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 480 с.

136. Митрофанов КГ. и др. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. — М.: Альянс Пресс, 2004. – 268 с.

137. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 1998. – 348 с.

138. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання : від теорії до практики / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 6. – С. 45–57.

139. Морзе Н. В. и др. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти / Н. В. Морзе // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. – 2010. – №. 4. – С. 48–62.

140. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному

закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання: [електрон. журн.]. – 2008. – № 2(6). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/138>.

141. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – Вип. 9. – С. 20–29.

142. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Морзе Н. В. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Вип. 6. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – С. 12–25.

143. Морзе Н. В. Система компетентнісних завдань як засіб формування компетентностей на уроках інформатики / [Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська]; Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2015. – № 4. – С. 17–27.

144. Морзе Н. В. Особливості організації навчального процесу учнів в системі дистанційного навчання / Н. В. Морзе // Наука і сучасність [Зб. наук. праць]. – К.: Логос, 1999. – Випуск № 2. – Ч. 4 (педагогічні науки) – С. 64–71.

145. Небава М. І. Менеджмент організацій і адміністрування. Частина 1 : навчальний посібник / М. І. Небава, О. Г. Ратушняк. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 105 с.

146. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психолого-педагогічні проблеми проф. освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1994. – С. 22–26.

147. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. / М. Ш. Ноулз. – М. : Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. – 248 с.

148. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи: [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №. 5. – С. 13. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/176/162>.

149. Олійник В. Проблеми модернізації освітньої діяльності у вищих

навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 15–17.

150. Олійник В. В. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька та ін.; за заг. ред. В. В. Олійника. – К.: УМО, 2010. – 53 с.

151. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія – 2013 – № 1. – С. 56–66.

152. Опря А. Т. Статистика (з програмованою формою контролю знань). Математична статистика. Теорія статистики. Навчальний посібник / А. Т. Опря. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 472 с.

153. Орлов О. В. Соціальні мережі як сучасне середовище навчання державних службовців [Електронний ресурс] / О. В. Орлов. // Державне будівництво. – 2013. – № 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2013\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2013_1_25).

154. Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті / В. В. Осадчий, К. П. Осадча // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – вип. 4 (48) – С. 47–57.

155. Осадчий В. В. Сучасні тенденції у неперервній освіті України / В. В. Осадчий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту: зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (ХХП) . – 2006. – №12. – С. 123–128.

156. Осадчий І. Г. Організаційний механізм управління освітнім округом сільської місцевості: посібник / Осадчий І. Г. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 75 с.

157. Осадчий І. Г. Освітній округ як інноваційна модель територіальної системи освіти / І. Г. Осадчий // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2015. – №. 2. – С. 42–59.



158. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2012. – Вип. 3. – Режим доступу: [www.narodnaosvita.kiev.ua](http://www.narodnaosvita.kiev.ua).

159. Осадчий І. Г. Основні засади функціонування територіальних освітніх округів в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5–6. – С. 118–131.

160. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2016. – Випуск №1(28). – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969).

161. Осадчий І. Г. Проектно-модульний підхід до моделювання та організації функціонування системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району / І. Г. Осадчий // Директор школи. – 1999. – № 18. – С. 3–4.

162. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

163. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.

164. Пастовенський О. Мережева модель управління загальною середньою освітою / О. Пастовенський // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 13–18.

165. Пастовенський О. В. Освітні округи: кроки до розвитку громадського управління загальною середньою освітою / Пастовенський О. В. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 84–87.

166. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем / О. В. Пастовенський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 2. – С. 102–106. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2016\\_2\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_2_22).

167. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко – М.: Высшая школа, 1989. – с. 360.

168. Пехота О. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. : [б. в.], 2006. – 96 с.

169. Пивоваров А. Школьный образовательный округ как способ организации сетевого взаимодействия муниципальной системы образования [Электронный ресурс] / А. Пивоваров // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-obrazovatelnyy-okrug-kak-sposob-organizatsii-setevogo-vzaimodeystviya-munitsipalnoy-sistemy-obrazovaniya>.

170. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. –К.:Видавничий Дім «Слово», 2004.— 616 с.

171. Попова Т. С. Забезпечення ефективної діяльності освітнього округу засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт, наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 207–210.

172. Портер Майкл Э. Конкуренция.: Пер. с англ. / Портер Майкл Э. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.

173. Про вищу освіту [Електронний ресурс] // Закон України. Редакція від 16.04.2017, № 1958-19. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

174. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 // Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

175. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : [Електронний ресурс] // Наказ МОН України від 11.09.2009

року № 854. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/).

176. Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України № 306 від 12.03.2006 р. (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 768 (768-2010-п) від 27.08.2010). – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF>.

177. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Наказ МОНмольспорт України № 48 від 24.01.2013. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13//>.

178. Про затвердження Положення про освітній округ : [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України № 777 від 27.08.2010 р. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/8841/>.

179. Про затвердження Положення про освітній округ : [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України № 777 від 27.08.2010 р. (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 79 від 20.01.2016 , № 574 від 31.08.2016, № 289 від 19.04.2017). – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>.

180. Про затвердження Примірного положення про освітній округ: [Електронний ресурс] // Наказ МОН України № 267 від 05.04.2006 – Режим доступу : <http://ukraine.uapravo.net/data/base10/ukr10338.htm>.

181. Про освіту [Електронний ресурс] // Закон України. Редакція від 05.09.2017 № 2145–VIII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-12>.

182. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України

№ 988-р від 14.12.2016 р. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

183. Проскунін В. М. Організаційно-педагогічні особливості практичної реалізації проєктивної моделі організації освітнього округу регіонального типу в освітньому просторі як інноваційної відкритої педагогічної системи / В. М. Проскунін // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 66–69.

184. Проскунін В. М. Організаційно-педагогічні умови діяльності освітніх округів на регіональному рівні : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Проскунін ; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.

185. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Протасова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 31 с.

186. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) [Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М.] – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2013. – 524 с.

187. Профільна школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prof.moippro.org.ua/>.

188. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2000. – С. 3–5.

189. Пуцов В. І. Теоретичні засади практичної андрагогіки // Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб./за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки.–К.: 2007. – С. 6–30.

190. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

191. Расмусен П. Творческая и инновационная компетенция как одна из задач образования взрослых / П. Расмусен // LLine. Lifelong learning in Europe. 2014.– С. 91–106.
192. Регіональний освітній кластер в умовах удосконалення системи управління освітою / А. М. Старєва, В. В. Стойкова – Миколаїв: ОППО, 2012. – 163 с.
193. Рябова З. Якість освіти як педагогічна категорія / З. Рябова // Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні. 2006. – № 1 (35). – С. 5 – 10.
194. Сетевое обучение [Электронный ресурс] // Материал из Википедии – свободной энциклопедии. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевое\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевое_обучение).
195. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.
196. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
197. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 39–50.
198. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
199. Сисоєва С. О. Кристопчук Т. Є.. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 360 с.
200. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання : педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – 308 с. – С. 78–87.
201. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного

розвитку : монографія / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 344 с.

202. Сітнік С. В. Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії / С. В. Ситнік // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 161–165.

203. Січкаренко К. О. Мережева організація інноваційної діяльності : наукова доповідь / К. О. Січкаренко. – НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». – К., 2015. – 48 с.

204. Сластенин В. А. Антропологический подход в педагогическом образовании / В. А. Сластенин // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 124–126.

205. Сластенин В. А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

206. Смоляр Л. Г. Мережеві структури як сучасна форма організації економічної діяльності [Електронний ресурс] / Л. Г. Смоляр, О. А. Котенко // Ефективна економіка. – 2012. – № 12. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1660>.

207. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

208. Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) : монографія / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. – Луганськ : Резніков В.С., 2013. – 523 с.

209. Сорочан Т. М. Професіоналізм та компетентності вчителів у

контексті післядипломної освіти / Т. М. Сорочан. – Освіта на Луганщині. – 2010. – Т. 2. – С. 7–12.

210. Спирін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання [Електронний ресурс] / О. М. Спирін // Інформаційні технології і засоби навчання: [електрон. журн.]. – 2013. – №1 (33). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788>.

211. Старєва А. М. Регіональний соціокультурний освітній кластер як організаційна умова вирішення проблеми оптимізації навчальних закладів [Електронний ресурс] / А. М. Старєва // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2012. – Випуск № 2 (17). – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm).

212. Стойкова В. В. Автоматизація управлінської діяльності в профільній школі / В. В. Стойкова // Гуманітарні проблеми становлення фахівця : Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 березня 2007 р.: В 2 т. – Т. 1 / Заг. ред. А. Г. Гудманяна – К.: НАУ, 2007. – С. 66–67.

213. Стойкова В. В. Відкрита система підготовки керівних кадрів до управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами) / В. В. Стойкова // Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 1–2 грудня 2016 року, м. Суми / ДЗВН «Ун-т мен-ту осв.», Комуна з-д «Сумський обл. ін-т післ. пед. осв.» [та ін.]. – Суми: СВС Панасенко І. М., 2016. – С. 177–179.

214. Стойкова В. В. Інноваційні регіональні підходи до організації профільного навчання / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2007. – № 1–2. – С. 37–41.

215. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережових освітніх організацій /

В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

216. Стойкова В. В. Кластерний підхід у формуванні регіонального освітнього середовища / В. В. Стойкова // Вересень: науковий часопис. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 41–50.

217. Стойкова В. В. Моделювання змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу : навчально-методичний посібник / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – 110 с.

218. Стойкова В. В. Моделювання профільного навчання в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8/9. – С. 114–117.

219. Стойкова В. В. Моделювання, організація та управління профільним навчанням в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2009. – № 3–4. – С.103–109.

220. Стойкова В. В. Організаційна модель неперервного навчання керівників мережевих освітніх організацій в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти / В. В. Стойкова // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 4 (12). – С. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

221. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Методичні рекомендації) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 1.– 93 с.

222. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (З досвіду організації мережевого профільного навчання в Миколаївській області) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 3. – 62 с.

223. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі



соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Пакет нормативних і нормативно-правових документів діяльності освітніх округів) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 2. – 55 с.

224. Стойкова В. В. Освітні округи: типи, функції, структурні моделі / В. В. Стойкова // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 3. – С. 24–32.

225. Стойкова В. В. Освітній округ як засіб забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах профілізації старшої школи / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2011. – 109 с.

226. Стойкова В. В. Особенности организации и управления сетевым профильным обучением по модели «Областной ресурсный центр – Виртуальная профильная школа» / В. В. Стойкова // Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 1–3 апреля 2013 г.). – Казань : Республиканский центр мониторинга качества образования (редакционно-издательский отдел), 2013. – С. 169–173.

227. Стойкова В. В. Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. – С. 54–67. – Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

228. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний журнал / Інститут педагогіки НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ, 2014. – № 6 – С. 3–7.

229. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до

організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова. // Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / РОППО. – Рівне, 2014. – № 2 (78) – С. 215–220.

230. Стойкова В. В. Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : Збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 квітня 2017. – м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. К.: ЦППО, 2017. – С. 261–263. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra\\_fod/zbirnik%20materijaliv%20konferencij%20profesijnij%20rozvitok%20fachivciv%20u%20sistemij%20osviti%20doroslih20.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kafedra_fod/zbirnik%20materijaliv%20konferencij%20profesijnij%20rozvitok%20fachivciv%20u%20sistemij%20osviti%20doroslih20.pdf).

231. Стойкова В. В. Реалізація профільного навчання та професійної орієнтації учнів на засадах діяльнісного підходу : навчально-методичні матеріали до спецкурсу / В. В. Стойкова. – Миколаїв : ОППО, 2016. – 103 с.

232. Стойкова В. В. Створення та організація діяльності освітніх округів: метод. реком. / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 9.) – Миколаїв: ОППО, 2011. – 104 с.

233. Стойкова В. В. Структура фахової компетентності керівника освітнього округу [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 26–28 квітня 2017 р. Ч.1. – К.: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017.– С.150–155. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>.

234. Стойкова В. В. Технологія використання SWOT-аналізу для вибору та запровадження ефективних моделей профільного навчання: методичні рекомендації / В. В. Стойкова // Профільна школа : інформаційно-методичний

вісник (Вип. 14). – Миколаїв : ОППО, 2013. – 72 с.

235. Стойкова В. В. Управління процесом профілізації старшої школи [в Миколаївській області] / В. В. Стойкова // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 7–9 груд. 2005 р. / Ін-т педагогіки АПН України, Черніг. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти, Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя [та ін.]. – К. ; Чернігів; Ніжин, 2005. – С. 184–186.

236. Стойкова В. В. Управління та науково-методичний супровід інноваційних процесів реформування системи освіти: методичні рекомендації для відповідальних за модернізацію освітньої мережі районів (міст) та створення освітніх округів / В. В. Стойкова // Профільна школа : інформаційно-методичний вісник (Вип. 20). – Миколаїв : ОППО, 2016. – 64 с.

237. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс. – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.

238. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання на регіональному рівні / В. В. Стойкова // Методист. – 2013. – № 10 (22). – С. 3–7.

239. Стойкова В. В., Компанієць В. Г. Теорія і практика проектування профільних педагогічних систем у регіоні / В. В. Стойкова, В. Г. Компанієць. – Миколаїв: ОППО, 2009 – 161 с.

240. Сущенко О. А. Розвиток управління мережевими формами взаємодії бізнес-структур / О. А. Сущенко, Л. М. Буздаков. // Управління проектами та розвиток виробництва: Зб.наук.пр. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – № 3(39). – С. 52–56. – Режим доступу: <http://www.pmdp.org.ua/images/Journal/39/11soavbs.pdf>.

241. Сущенко Т. І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти. / Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 90 с.

242. Сыротюк С. Д. Самообучающиеся организации как перспективная

форма управління компетентністю персонала / С. Д. Сыротюк // Вектор науки ТГК. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 2. – С. 72–77.

243. Тверезовська Н. Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови / Н. Т. Тверезовська // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92.

244. Теоретико-методичні основи до підготовки керівників оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Г. В. Єльнікова, В. І. Куценко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К. : УМО, Пед. думка, 2012. – 220 с.

245. Теория управления: учебник / Под общ. ред. А. Л. Гапоненко, А. Л. Панкрухина. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 558 с.

246. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : Автореферат дисертації ... кандидата пед. наук: спец.13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 20 с.

247. Уйсімбаєва Н. В. Розвиток творчого потенціалу керівника школи / Н. В. Уйсімбаєва // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2011. – Вип. 99. – С. 230–239.

248. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cluster.moippo.org.ua/>.

249. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://plus.google.com/u/0/communities/117945098537117514404>.

250. Управлінський кластер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/1621787338127764>.

251. Усов Д. Ю. Управление сетевыми организациями : Автореф. дис... канд. экон. наук : 08.00.05 / Д. Ю. Усов; – Курск, 2014. – 21 с.

252. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? / А. Фасоля //Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 5. – С. 14–20.

253. Филимонов А. А. Сетевое профильное обучение: социальные и образовательные эффекты/ А. А. Филимонов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11–2. –

C.170–194.

254. Фильчаков Ю. А., Харчевников Е. Л. Оценка эффективности модели сетевого взаимодействия в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / Ю. А. Фильчаков, Е. Л. Харчевников // Вопросы Интернет образования. – Режим доступа [http://vio.uchim.info/Vio\\_56/cd\\_site-/articles/art\\_4\\_7.htm](http://vio.uchim.info/Vio_56/cd_site-/articles/art_4_7.htm).

255. Фральцова Т. А. Организационно-педагогические условия становления районного образовательного округа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Фральцова. – Кемерово, 1999. – 23 с.

256. Функціонування освітнього округу в сільській місцевості: теорія і практика : / В. В. Мелешко, Ю. С. Мельник, А. В. Лопухівська, Л. М. Шевчук та ін. – К. Педагогічна думка, 2015. – 450 с.

257. Хоружа Л. Л. Предметна компетентність педагога: від теорії до практики // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами досліджень / наук. ред. Н. М. Бібік. – К., 2010. – С. 42–49.

258. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) – проект. Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року [Електронний ресурс]. / ГО «ХайТек Офіс Україна», 2016. – 90 с. Режим доступу : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

259. Цифровий порядок денний для Європи: повідомлення Європейської комісії для Європейського парламенту, ради, Європейського економічного і соціального комітету та комітету регіонів (неофіційний переклад) [Електронний ресурс] / Європейська комісія, Брюссель; мНУО «Європейська Медіа Платформа». – Проект «Демократизація, права людини і розвиток громадянського суспільства в Україні»; ПРООН, 2010. – 49 с.

260. Чернишов О. І. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку / О. І. Чернишов,

Е. М. Соф'янц // Рід. шк. – 2011. – № 4 – 5. – С. 14–18.

261. Чернишова Є. Р. Формування наукового потенціалу ВНЗ у контексті реалізації дисемінаційних процесів [Електронний ресурс] / Є. Р. Чернишова // Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/14/11.pdf>.

262. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Н. І. Шиян ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 44 с.

263. Шморгун Л. Г. Менеджмент організацій : навч. Посібник / Л. Г. Шморгун. – Київ : Знання, 2010. – 452 с.

264. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

265. Юрчук Л. Механізми створення та напрями розвитку освітніх округів [Електронний ресурс] / Л. Юрчук // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2012. – № 3 . – С. 204–212. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu\\_2012\\_3\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2012_3_30).

266. Юрчук Л. М. Механізм утворення освітніх округів [Електронний ресурс] / Л. М. Юрчук // Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/ejournals/dutp/2010\\_2/txts/10ylmuoo.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/dutp/2010_2/txts/10ylmuoo.pdf).

267. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності / Л. Ямщикова. – Режим доступу : [http://sps.ks.ua/file\\_download/42](http://sps.ks.ua/file_download/42).

268. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин // М.: Смысл, 2001. – 365 с.

269. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти / А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – №. 19. – С. 119-126. DOI: 10.14308/ite000491.

270. Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles / Education Services Australia as the legal entity for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC). Australian institute for teaching and school leadership limited. Education Council Secretariat, June 2015.– 29 p.

271. Barcelos G. T., Batista S. C. F. Use of Social Networks in teacher

training programs: A case study // *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*. – 2013. – T. 4. – #1. – P. 8–21.

272. Bakic-Tomic L., Dvorski J., Kirinic A. Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate // *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2015. – #1(2), P. 157–166.

273. Beatriz P., Deborah N., Hunter M. *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice*. // OECD publishing, 2008. – T. 1. – 199 p.

274. Bouchamma Y., Basque M., Marcotte C. *School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals* // *Department Foundations and Practices in Education*, Laval University, Quebec, Canada; *Department of Kinesiology and Recreation*, Moncton University, New Brunswick, Canada. – *Creative Education*, 2014.– 10 p.

275. Gallie M., Keevy J. *Framework for Teachers and School Leaders* / M. Gallie, J. Keevy. Commonwealth Secretariat, 2014. – 47 p.

276. Garrison D., Anderson T. *E-Learning in the 21st century* // London: RoutledgeFalmer. – 2011. – 184 p. DOI: 10.4324/9780203166093.

277. Hanifan Lyda J. *The rural school community center* // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1916. – #67. – P. 130–138.

278. Howley C., Johnson J., Petrie J. *Consolidation of Schools and Districts: What the Research Says and What It Means* // National education policy center, 2011. – 28 p.

279. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. – London, NY, 1995. – 67 p.

280. *Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education*. Eurydice // *The Information network on Education in Europe*. – 2002. p. 146.

281. Knowles M. S. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M. S. Knowles, E. E. Holton III,

R. A. Swanson, – [6th edition]. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

282. Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań: Wydanie I. / Pod redakcją R. Dorczaka, J. Kołodziejczyka. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. – 312 p.

283. Kwiatkowski S.M. Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców / S.M. Kwiatkowski // *Bezpieczeństwo Pracy*, 2006. – #3. – P. 2–3.

284. McGriff S. J. Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model // Retrieved June. – 2000. – T. 10. – C. 2003.

285. Monk D. H., Kadamus J. A. The Reform of School District Organizational Structure / *Advances in Educational Productivity*, 1995. – #5. – P. 27–47.

286. National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers / Department for education. – London, January 2015. – 12 p.

287. Nicely T. H. An Examination of the Community School Model in an Urban School Setting, 2016. – 86 p.

288. OECD Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study // *OECD Education Working Papers*, 2013.– #99, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.

289. Porter M. E. Competitive advantage of nations: creating and sustaining superior performance. – Simon and Schuster, 2011. – 578 p.

290. Professional development for school leaders [Electronic resource] / National College for Teaching and Leadership. GOV.UK. – Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/collections/professional-development-for-school-leaders>.

291. Professional qualifications for principals / Abu Dhabi Education council. – Abu Dhabi.: Education first, 2010. – 26 p.

292. Professional Standards for Educational Leaders / National Policy Board



for Educational Administration. – Reston, VA, October 2015. – 36 p.

293. Pyżalski J. Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych. – Warszawa, 2014. – 147 p.

294. Richey R. C., Fields D. C., Foxon M. Instructional design competencies: The standards. – ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 621 Skytop Rd., Suite 160, Syracuse, NY 13244-5290, 2001.

295. Sallis E. Total quality management in education. – Routledge, 2014. – p. 176. DOI: 10.4324/9780203417010.

296. Savage C. M. 5th generation management: Integrating enterprises through human networking. – Digital Press, 1990.

297. Schools S. et al. Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership. – OECD Publishing, 2008. – T. 2. – 279 p.

298. Spector J. M., Klein J. D., Reiser R. A., Sims R. C., Grabowski B. L., Teja I. Competencies and standards for instructional design and educational technology [Electronic resource] / J. M. Spector, J. D. Klein, R. A. Reiser, R. C. Sims, B. L. Grabowski, I. Teja // In University of Georgia Instructional Technology Forum (ITFORUM). Athens, Georgia, April 17–21, 2006. Retrieved from: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper89/ITForumpaper89.pdf>.

299. Stephenson L. E., Bauer S. C. The role of isolation in predicting new principals' burnout / L. E. Stephenson, S. C. Bauer // International Journal of Education Policy and Leadership. – 2010. – T. 5. – №. 9. – 17 p.

300. Supporting the teaching professions for better learning outcomes Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes / European Commission (EC). – Strasbourg, 2012. – p. 65.

301. Taipale A. International survey on Educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education / A. Taipale, Finnish National Board of Education. – Layout: Edita Prima Oy, 2012. – 50 p.

302. The definition and selection of key competencies [Electronic resource] //

Executive summary. OCDE-USAID. – Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> – 2005.

303. Lalley J., Miller R. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction / J. Lalley, Miller R. // Education. – 2007. – T. 128. – #. 1. – P. 64–79.

304. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development. Driving forward professional standards for teachers / General Teaching Council for Scotland, December 2012. – 29 p.

305. UNESCO launches new Competency Framework. [Electronic resource] / Retrieved from: <http://en.unesco.org/news/unesco-launches-new-competency-framework>.

306. UNESCO. Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices. / UNESCO. Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP), 2016. – 223 p.

307. UNESCO. The new roles of secondary school headteachers // UNESCO. Interagency Group on Secondary Education. Secondary Education in the 21st Century, 2009. – 60 p.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

**Національні стандарти професійної діяльності керівників навчальних  
закладів**

Таблиця А. 1

**Функціональні стандарти для директорів шкіл в системі освіти  
(узагальнення за стандартами країн)**

Домен	Дескриптор	Австралія	Великобританія	Канада (Квебек)	США	Польща	Шотландія	Фінляндія	OAE	OECD
1. Бачення майбутнього, побудова та реалізація стратегії розвитку навчального закладу	Консолідація спільних зусиль для визначення місії діяльності школи або освітнього проекту, орієнтованого удосконалення школи	+	+	+	+	+	+		+	+
	Узгодження особистих інтересів з місією школи	+	+				+			
	Донесення суті місії школи до соціальних партнерів та громади		+	+		+			+	+
	Розкладання (операціоналізація) місії на конкретні цілі	+	+		+	+				+
	Сприяння розвитку школи	+	+		+	+	+		+	+
2. Управління ресурсами та створення організаційних умов для ефективної діяльності навчального закладу	Забезпечення ресурсів школи згідно з визначеною місією	+	+	+			+	+	+	+
	Забезпечення навчального закладу відповідними інституційними нормативно-правовими актами	+				+				+
	Використання інноваційних технологій та систем управління школою	+	+		+		+			+
	Володіння прогресивними інформаційно-комунікаційними технологіями		+	+	+	+		+		+
	Збір, обробка та аналіз інформації, необхідних для планування, організації, мотивації та контролю		+	+	+	+	+	+	+	+
	Управління фінансами та залучення	+	+	+	+	+				

	додаткових ресурсів до розвитку школи									
3. Зміцнення співтовариства (грумади)	Зв'язки навчального закладу з навколишнім оточенням	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Співпраця з сім'ями щодо організації освітнього процесу і створенні організаційної культури школи	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Сприяння розвитку культури, орієнтованої на співпрацю	+	+		+	+		+		+
	Організація співпраці з усіма зацікавленими сторонами		+	+	+	+	+		+	+
	Реалізує громадське управління організацією			+	+			+		+
	Формує позитивний імідж навчального закладу	+	+		+	+	+	+		+
4. Створення гармонійного освітньо-розвивального середовища та забезпечення якості освіти	Створення в школі клімату безпеки і благополуччя, що сприятиме підвищенню ефективності навчання	+	+	+	+	+			+	+
	Забезпечення виконання норм внутрішнього розпорядку		+							+
	Створення середовища особистісного та суспільного розвитку	+	+	+	+	+	+		+	+
	Створення освітньої культури «відкритих класів»		+		+					+
	Бере відповідальність за результати академічного, духовного, морального, соціального, емоційного і культурного розвитку усіх учнів та діяльності навчального закладу в цілому	+		+		+				+
5. Заохочення та спрямування персоналу до професійного розвитку, формування навичок педагогічного лідерства	Мотивує та сприяє професійному й інтелектуальному розвитку педагогів	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Управляє людськими ресурсами відповідно до визначених критеріїв якості	+	+	+		+	+			+
	Розвиває лідерські якості у інших	+			+	+		+	+	+
	Забезпечує розподілене керівництво організацією. Визнає і оцінює індивідуальний та колективний внесок у досягнення навчального закладу	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Оптимізує навантаження педагогів для дотримання балансу між особистим і професійним життям		+		+					

	Стимулює професійний розвиток педагогів	+	+		+	+			+	+
	Забезпечує індивідуальний підхід до кожного педагога					+	+			+
	Володіє андрагогічними технологіями та інноваційними технологіями безперервного професійного розвитку (баддінг, шедоуінг, наставництво, супервізія, бенчмаркінг тощо)	+	+		+	+		+		+
6. Управління навчальним процесом (педагогічний менеджмент)	Планує навчально-виховний процес (навчальні плани та програми), створює та удосконалює їх		+	+	+	+	+	+	+	+
	Організовує та підтримує навчальний процес	+	+	+	+	+		+	+	+
	Володіє необхідними педагогічними знаннями	+			+		+			
	Поширює перспективний досвід та інноваційні технології навчання	+	+	+	+	+				+
	Організовує моніторингові дослідження щодо якості навчання, аналізу даних, прийняття рішення	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Аналізує інформацію для прийняття управлінських рішень щодо підвищення якості навчання	+	+		+		+	+	+	+
7. Забезпечення ефективної міжособистісної комунікації, побудова міжособистіс-них відносин	Ефективно управляє конфліктами		+		+	+	+	+		+
	Запроваджує дієві механізми для ефективної комунікації	+				+	+	+	+	+
	Будує гармонійні міжособистісні відносини	+	+	+	+	+	+			+
	Створює середовище сприйняття різноманітності кожного		+	+	+	+	+			+
	Організовує ефективний педагогічний діалог					+				+
8. Самовдосконалення та розвиток керівника	Планує та оцінює власний розвиток	+		+		+	+	+	+	+
	Оволодіває новими управлінськими техніками									+
	Вивчає нові педагогічні технології, удосконалює педагогічні методи та прийоми		+		+	+		+		+
	Формує власний позитивний імідж		+			+				
9. Інноваційність мислення, створення	Слідкує за тенденціями у науковий освітній галузі	+			+	+		+		+
	Є новатором, агентом змін, схильний	+	+	+	+	+	+			+

інноваційного освітнього середовища	до експериментів, володіє творчим мисленням										
	Сприяє розвитку інноваційної культури школи	+		+	+	+	+	+		+	
	Проявляє політичну та фінансову гнучкість, в рамках чітких принципів, зосереджених на баченні школи, вміло переводячи місцеву і національну політику в контекст розвитку школи			+			+				+
10. Розвиненість емоційного інтелекту	Точно оцінює вираження та прояв власних і чужих емоцій, а також пов'язаних з ними потреб			+					+	+	+
	Використовує емоції в розумовій діяльності	+						+			+
	Визначає джерело емоції, класифікує їх, розпізнає зв'язок між емоціями і словами, передбачає подальший розвиток емоцій	+			+	+			+		+
	Уміє керувати власними і чужими емоціями			+	+	+	+	+	+	+	+
11. Лідерство та здатність працювати у команді	Реалізує техніки командного менеджменту				+	+	+	+		+	+
	Володіє та формує в колективі моральні цінності та цілі			+			+	+		+	+
	Демонструє оптимістичну особистісну поведінку, позитивне відношення та позицію щодо учнів та співробітників, батьків, влади та громади.			+				+	+	+	+
	Проявляє емпатійність, розуміння, підтримку						+		+		+
	Є прикладом чесності, стійкості, прозорості, рішучості. Здатний надихати людей			+					+	+	+

Таблиця А. 2

**Функціональні стандарти для директорів шкіл в системі освіти  
(узагальнення за стандартами країн)**

№	Категорія та назва складової фахової компетентності	Рівні володіння компетентністю*				
		Р	А	ЛМ	Д	С
<b>1.</b>	<b>Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство)</b>					
<i>Функціональний компонент (професійні знання, уміння, навички, дії, переконання)</i>						
1.1.	Бачення майбутнього, побудова та реалізація стратегії розвитку навчального закладу					
1.2.	Управління ресурсами та створення організаційних умов для ефективної діяльності навчального закладу					
1.3.	Створення гармонійного освітньо-розвивального адаптивного середовища та забезпечення якості освіти					
1.4.	Заохочення та спрямування персоналу до професійного розвитку, формування навичок педагогічного лідерства					
1.5.	Управління навчальним процесом					
1.6.	Зміцнення співтовариства (громади)					
<i>Особистісний компонент (професійні цінності, емоції, мотивація, лідерство)</i>						
1.7.	Забезпечення ефективної міжособистісної комунікації, побудова міжособистісних відносин					
1.8.	Побудова гармонійних міжособистісних відносин					
1.9.	Розвиненість емоційного інтелекту					
1.10.	Самовдосконалення та розвиток керівника					
<b>2.</b>	<b>Спеціалізовані фахові компетентності (мережевий менеджмент/лідерство)</b>					
<i>Функціональний компонент (професійні знання, уміння, навички, дії, переконання)</i>						
2.1.	Побудова стратегії розвитку мережі та забезпечення мережевого маркетингу					
2.2.	Оперативний збір, обробка та поширення інформації					
2.3.	Володіння технологіями інформаційно-комунікаційного менеджменту					
2.4.	Забезпечення системи логістики освітніх послуг					
2.5.	Мережевий менеджмент персоналу та формування мережевих команд					
2.6.	Проектний менеджмент					
<i>Особистісний компонент (професійні цінності, емоції, мотивація, лідерство)</i>						
2.7.	Інноваційність мислення, створення інноваційного освітнього середовища, управління змінами					
2.8.	Творчість, креативність, системність мислення					
2.9.	Здатність управляти ризиками					
2.10.	Лідерство та здатність працювати у команді					

\* Р – репродуктивний; А – адаптивний; ЛМ – локально-моделювальний; Д – диверсифікаційний; С – синергетичний.

Таблиця А.4

## Рамка фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій

Рівні сформованості структурних елементів компетентності	Функціональні складові		Особистісні складові	
	Здійснює керівництво ОО*. Організовує профільне навчання	Здійснює керівництво ОМО**. Організовує мережеве профільне навчання	Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації	Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями
Репродуктивний «Знання»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має елементарні знання щодо управління ОО.</li> <li>– Розуміє найпростіші причинно-наслідкові зв'язки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має елементарні знання щодо управління ОМО.</li> <li>– Розуміє найпростіші причинно-наслідкові зв'язки в прийнятті управлінського рішення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має елементарні знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО, здійснення самоменеджменту.</li> <li>– Розуміє окремі елементарні процеси для планування власного розвитку</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має елементарні знання щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формуванню команди.</li> <li>– Розуміє окремі особливості та відмінності творчого, критичного та системного мислення, лідерських функцій керівника</li> </ul>
Репродуктивний «Уміння»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати елементарні управлінські операції в ОО під керівництвом чи наставництвом більш досвідченого колеги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати елементарні управлінські операції в ОМО під керівництвом чи наставництвом більш досвідченого колеги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє здійснювати деякі елементарні дії щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО; організації самоменеджменту та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє здійснювати деякі елементарні дії щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формуванню команди</li> </ul>



			планування власного розвитку	
Репродуктивний «Дії»	– Робить спроби здійснювати прості управлінські дії в ОО в відомих однотипних ситуаціях	– Робить спроби здійснювати прості управлінські дії в ОМО у відомих типових ситуаціях	– Робить спроби будувати ефективну комунікацію та взаємодію в ОО, планувати власний розвиток, здійснювати самоменеджмент	– Робить спробу виконувати елементарні дії щодо впровадження інновацій, управління ризиками
Репродуктивний «Поведінка»	– Індивідуальний стиль поведінки не сформований			
Репродуктивний «Лідерське буття»	– Лідерські якості не проявляються			
Адаптивний «Знання»	– Має базові знання та розуміння основ управління ОО. – Розуміє основні виробничі та управлінські процеси	– Має базові знання та розуміння основ управління ОМО. – Розуміє основні виробничі та управлінські мережеві процеси	– Має базові знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО, здійснення самоменеджменту. – Розуміє базові процеси для планування власного розвитку	– Має базові знання щодо впровадження інновацій, управління ризиками. – Розуміє основні відмінності між видами мислення та особливості лідерських функцій керівника
Адаптивний «Уміння»	– Уміє виконувати прості завдання за визначеними правилами та інструкціями у типових ситуаціях в ОО з використанням простих	– Уміє виконувати прості завдання за визначеними правилами та інструкціями у типових ситуаціях в ОМО з використанням	– Уміє здійснювати базові дії щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО, здійснення самоменеджменту та	– Уміє здійснювати прості дії щодо впровадження інновацій, управління ризиками. – Уміє виконувати вправи щодо розвитку

	управлінських інструментів	простих управлінських мережеских інструментів	планування власного розвитку	творчого, критичного та системного мислення, лідерських якостей
Адаптивний «Дії»	– Діє самостійно за алгоритмом в стандартних ситуаціях, що відбуваються в ОО	– Діє самостійно за алгоритмом в стандартних ситуаціях, що відбуваються в ОМО	– Будує ефективну комунікацію та взаємодію в ОО в сприятливих міжособистісних ситуаціях. – Епізодично планує власний розвиток та здійснює самоменеджмент	– Робить спробу виконувати основні дії щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формування команди. – Намагається виконувати базові вправи щодо розвитку творчого, критичного та системного мислення, лідерських якостей
Адаптивний «Поведінка»	– Індивідуальний стиль поведінки знаходиться на початковому ступені формування			
Адаптивний «Лідерське буття»	– Лідерські якості проявляються в окремих ситуаціях, знаходяться на стадії формування			
Локально-моделювальний «Знання»	– Має ґрунтовні систематизовані знання щодо управління ОО. – Розуміє загальні принципи та поняття в системі управління ОО	– Має ґрунтовні систематизовані знання щодо управління ОМО. – Розуміє загальні принципи та поняття в системі управління ОМО	– Має ґрунтовні знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО, здійснення постійного та неперервного самоменеджменту. – Розуміє усі прості та складні процеси для планування власного	– Має ґрунтовні знання щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формуванню команди. – Розуміє загальні принципи та прийоми творчого, критичного та системного мислення, особливості розвитку

			розвитку	лідерських якостей
Локально-моделювальний «Уміння»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати різні виробничі завдання в типових ситуаціях, що відбуваються в ОО.</li> <li>– Уміє здійснювати організацію та контроль за діяльністю, оцінювати та коригувати роботу інших в ОО</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати різні виробничі завдання в типових ситуаціях, що відбуваються в ОМО.</li> <li>– Уміє здійснювати організацію та контроль за діяльністю, оцінювання та коригування роботи інших в ОМО з застосуванням мережевих інструментів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє здійснювати ефективні управлінські дії щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО; системного планування самоменеджменту та власного розвитку</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє здійснювати ефективні управлінські дії щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формуванню команди.</li> <li>– Уміє розвивати творче, критичне та системне мислення, лідерські якості</li> </ul>
Локально-моделювальний «Дії»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Діє самостійно в стандартних виробничих та управлінських ситуаціях в ОО без додаткового алгоритмізованого інструктажу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Діє самостійно в стандартних виробничих та управлінських ситуаціях в ОМО без додаткового алгоритмізованого інструктажу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Будує ефективну комунікацію та взаємодію в ОО в нестандартних міжособистісних ситуаціях.</li> <li>– Постійно планує та здійснює власний розвиток.</li> <li>– Здійснює ефективний самоменеджмент</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Діє самостійно в стандартних ситуаціях, пов'язаних із впровадженням інновацій.</li> <li>– Здійснює заходи по формуванню команди.</li> <li>– Прогнозує деякі ризики, застосовує заходи по їх усуненню та мінімізації.</li> <li>– Розвиває творче, критичне та системне мислення, лідерські якості</li> </ul>

Локально-моделювальний «Поведінка»	– Індивідуальний стиль поведінки частково сформований			
Локально-моделювальний «Лідерське буття»	– Проявляє деякі лідерські якості			
Диверсифікаційний «Знання»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має поглиблені знання щодо управління ОО.</li> <li>– Розуміє усі виробничі та управлінські принципи та процеси, що відбуваються в ОО</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має поглиблені знання щодо управління ОМО.</li> <li>– Розуміє усі виробничі та управлінські принципи та процеси, що відбуваються в ОМО</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має поглиблені знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО, здійснення ефективного та неперервного самоменеджменту.</li> <li>– Знає особливості перенесення процесів планування власного розвитку в нестандартні ситуації, включаючи інноваційні технології його проведення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Має поглиблені знання щодо впровадження інновацій, управління ризиками, формування команди.</li> <li>– Розуміє усі принципи та прийоми творчого, критичного та системного мисленн, формування лідерських якостей керівника</li> </ul>
Диверсифікаційний «Уміння»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати складні спеціалізовані завдання, які передбачають прийняття рішень, у ситуаціях, що змінюються, зокрема в нестандартних ситуаціях в ОО.</li> <li>– Уміє збирати та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє виконувати складні спеціалізовані завдання, які передбачають прийняття рішень, у ситуаціях, що змінюються, зокрема в нестандартних ситуаціях в ОМО.</li> <li>– Уміє збирати та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє здійснювати управлінські дії щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в конфліктних ситуаціях, що виникають в ОО та використання інноваційних технологій самоменеджменту та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміє застосовувати та модифікувати алгоритм впровадження інновацій, формуванню команди.</li> <li>– Уміє управляти ризиками у нестандартних ситуаціях.</li> <li>– Уміє розвивати</li> </ul>

	інтерпретувати інформацію, обирати методи та інструментальні засоби її обробки	інтерпретувати інформацію, обирати мережеві методи та інструментальні засоби управління ОМО	власного розвитку	творче, критичне та системне мислення, лідерські якості в нестандартних ситуаціях
Диверсифікаційний «Дії»	– Діє самостійно в нестандартних ситуаціях в ОО, приймає ефективні управлінські рішення	– Діє самостійно в нестандартних ситуаціях в ОМО, приймає ефективні управлінські рішення	– Будує ефективну комунікацію та взаємодію в ОО, зокрема нестандартних та конфліктних ситуаціях. – Постійно розвиває власний потенціал та професіоналізм із застосуванням інноваційних технологій	– Діє самостійно в нестандартних ситуаціях, пов'язаних із впровадженням інновацій та формуванню команди. – Прогнозує усі ризики, застосовує заходи по їх усуненню та мінімізації. – Застосовує інноваційні технології розвитку творчого, критичног та системного мислення, лідерських якостей
Диверсифікаційний «Поведінка»	– Індивідуальний стиль поведінки повністю сформований, проте його прояви є нестійкими			
Диверсифікаційний «Лідерське буття»	– Проявляє більшість лідерських якостей			
Синергетичний «Знання»	– Є джерелом нового знання щодо управління ОО. – Критично	– Є джерелом нового знання щодо управління ОМО. – Критично	– Є джерелом нового знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії в ОО,	– Є джерелом нового знання щодо впровадження інновацій, управління ризиками,

	осмислює виробничі процеси	осмислює мережеві виробничі процеси	здійснення ефективного та неперервного самоменеджменту. – Переносить процеси планування власного розвитку в нестандартні ситуації, включаючи інноваційні технології його проведення	формуванню команди. – Розробляє власні принципи та прийоми розвитку та здійснення творчого, критичного та системного мислення, формування лідерських якостей керівника
Синергетичний «Уміння»	– Уміє здійснювати планування, розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб в ОО. – Уміє розв'язувати складні задачі та проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/ недостатньої інформації та суперечливих вимог. – Уміє проводити генерацію, критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей	– Уміє здійснювати планування, розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб в ОМО. – Уміє розв'язувати складні задачі та проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/ недостатньої інформації та суперечливих вимог. – Уміє проводити критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей	– Уміє здійснювати управлінські дії щодо побудови ефективної комунікації спрямованої на попередження конфліктних ситуацій в ОО. – Уміє створювати інноваційні технології самоменеджменту та власного розвитку	– Уміє розробляти власний алгоритм впровадження інновацій, власну систему управління ризиками, формування команди. – Уміє розвивати творче, критичне та системне мислення, лідерські якості з застосуванням власних технологій і методик

Синергетичний «Дії»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прогнозує розвиток ситуацій та проектує управлінські дії в ОО.</li> <li>– Відповідно до прогнозу, здійснює генерацію, критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прогнозує розвиток ситуацій та проектує управлінські дії в ОМО</li> <li>– Відповідно до прогнозу, здійснює генерацію, критичний аналіз, оцінку і синтез нових та складних ідей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Будує ефективну комунікацію та взаємодію в ОО в умовах попередження та уникнення конфліктних ситуацій, постійно розвиває власний потенціал та професіоналізм зокрема із застосуванням власних інноваційних технологій</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прогнозує розвиток нестандартних ситуацій в умовах впровадження інновацій, попередження ризиків, формування команди.</li> <li>– Розробляє власні інноваційні технології розвитку творчого, критичног та системного мислення, лідерських якостей</li> </ul>
Синергетичний «Поведінка»	Індивідуальний стиль поведінки повністю сформований, його прояви є стійкими			
Синергетичний «Лідерське буття»	Проявляє стійкі лідерські якості			

\*– освітня організація;

\*\*– освітня мережева організація

## ДОДАТОК Б

Таблиця Б.1

**Показник внутрішньої узгодженості анкети для окремих фахових компетентностей (результати самооцінки та визначення їх вагомості)**

Вид менеджменту, функції, якості	Коефіцієнт $\alpha$ Кронбаха. Кластер I «МОО»		Коефіцієнт $\alpha$ Кронбаха. Кластер II «ЗЗСО»	
	Самооцінка	Вагомість	Самооцінка	Вагомість
<b>I. Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство)</b>				
Стратегічний менеджмент	0,890	0,844	0,889	0,843
Організаційний менеджмент	0,851	0,785	0,856	0,872
Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	0,829	0,836	0,869	0,827
Менеджмент персоналу	0,887	0,893	0,884	0,837
Педагогічний менеджмент	0,847	0,896	0,864	0,758
Розвиток громади	0,876	0,929	0,897	0,926
Комунікаційний менеджмент	0,907	0,912	0,894	0,979
Побудова міжособистісних відносин	0,911	0,871	0,906	0,933
Розвиток емоційного інтелекту	0,909	0,877	0,897	0,919
Самоменеджмент	0,888	0,936	0,886	0,909
<b>II. Спеціалізовані фахові компетентності (мережевий менеджмент/лідерство)</b>				
Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	0,890	0,973	0,877	0,993
Інформаційний менеджмент	0,901	0,889	0,907	0,942
Інформаційно-комунікаційний менеджмент	0,863	0,888	0,870	0,944
Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	0,86	0,874	0,889	0,891
Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	0,916	0,904	0,931	0,959
Проектний менеджмент	0,939	0,994	0,955	0,909
Менеджмент інновацій	0,909	0,995	0,943	0,998
Розвиток творчого, критичного та системного мислення	0,925	0,988	0,932	0,920
Управління ризиками	0,938	0,971	0,953	0,923
Розвиток лідерських якостей	0,831	0,772	0,891	0,883



Таблиця Б.2

**Центральна тенденція ряду та варіація ознак результатів анкетування для окремих складових фахової компетентності для самооцінки (С) та важливості компетентності (В)**

Вид менеджменту, функції, якості	Кластер I МОО			Кластер II ЗЗСО				
	Кількість, <i>n</i>	Середнє значення, <i>x<sub>ср</sub></i>	Стандартне відхилення, <i>s</i>	Кількість, <i>n</i>	Середнє значення, <i>x<sub>ср</sub></i>	Стандартне відхилення, <i>s</i>		
<b>I. Спеціальні фахові компетентності (менеджмент/лідерство)</b>								
Стратегічний менеджмент	С	3,420	0,822	92	370	3,151	0,859	
	В	4,657	0,547			4,350	0,550	
Організаційний менеджмент	С	3,346	0,842			3,087	0,885	
	В	4,609	0,540			4,369	0,578	
Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	С	3,252	0,876			3,046	0,938	
	В	4,380	0,635			4,272	0,571	
Менеджмент персоналу	С	3,685	0,712			3,344	0,797	
	В	4,687	0,561			4,405	0,538	
Педагогічний менеджмент	С	3,296	0,801			3,089	0,860	
	В	4,420	0,578			4,136	0,612	
Розвиток громади	С	3,626	0,681			3,375	0,759	
	В	4,759	0,491			4,491	0,530	
Комунікаційний менеджмент	С	3,700	0,673			3,543	0,754	
	В	4,548	0,556			4,333	0,548	
Побудова міжособистісних відносин	С	3,746	0,651			3,576	0,74	
	В	4,493	0,613			4,314	0,539	
Розвиток емоційного інтелекту	С	3,270	0,790			3,312	0,806	
	В	4,163	0,646			4,034	0,646	
Самоменеджмент	С	3,552	0,755			3,319	0,827	
	В	4,526	0,569			4,311	0,599	
<b>II. Спеціалізовані фахові компетентності (мережевий менеджмент/лідерство)</b>								
Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	С	3,278	0,777			92	370	3,054
	В	4,213	0,562	4,104	0,560			
Інформаційний менеджмент	С	3,404	0,701	3,166	0,759			
	В	4,263	0,499	4,189	0,597			
Інформаційно-комунікаційний менеджмент	С	2,867	0,892	2,725	0,921			
	В	4,226	0,540	4,099	0,607			

Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми організації профільного навчання	С	2,643	0,962	2,384	1,136
	В	3,987	0,581	3,846	0,692
Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	С	3,052	0,865	2,570	1,166
	В	4,187	0,484	3,995	0,641
Проектний менеджмент	С	3,183	0,815	2,835	1,053
	В	4,320	0,483	4,194	0,524
Менеджмент інновацій	С	3,285	0,718	3,112	0,865
	В	4,374	0,515	4,299	0,522
Розвиток творчого, критичного та системного мислення	С	3,217	0,741	2,993	0,861
	В	4,228	0,563	4,145	0,560
Управління ризиками	С	2,983	0,830	2,802	0,925
	В	4,270	0,521	4,125	0,638
Розвиток лідерських якостей	С	3,378	0,769	3,135	0,899
	В	4,135	0,601	4,124	0,584

## ДОДАТОК В

**Визначення вагомості компонентів компетентності методом експертної оцінки**

Таблиця В. 1

**Визначення вагомості факторів фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій**

Фактори	1	2	3	4	$\Sigma$	$V_i$
Функціональна складова спеціальної компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання»	12	5	4	8	66	<b>0,22</b>
Особистісна складова спеціальної компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації»	6	9	6	9	78	<b>0,26</b>
Функціональна складова спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання»	6	11	8	5	72	<b>0,24</b>
Особистісна складова спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями»	6	4	10	10	84	<b>0,28</b>

Таблиця В. 2

**Визначення вагомості критеріїв функціональної складової спеціальної фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання»**

Критерії	1	2	3	4	5	6	$\Sigma$	$V_i$
Стратегічний менеджмент	5	1	3	4	8	9	126	<b>0,20</b>
Організаційний менеджмент	7	2	5	5	5	6	107	<b>0,17</b>
Шкільний менеджмент. Організація профільного навчання	5	1	4	6	7	7	120	<b>0,19</b>
Менеджмент персоналу	7	2	5	5	5	6	107	<b>0,17</b>
Педагогічний менеджмент	9	5	3	3	5	5	95	<b>0,15</b>
Розвиток громади	14	3	4	5	3	1	73	<b>0,12</b>

Таблиця В. 3

**Визначення вагомості критеріїв особистісної складової спеціальної фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації»**

Критерії	1	2	3	4	$\Sigma$	$V_i$
Комунікаційний менеджмент	5	7	10	8	81	<b>0,27</b>
Побудова міжособистісних відносин	3	6	9	12	90	<b>0,30</b>
Самоменеджмент	12	7	8	4	66	<b>0,22</b>
Розвиток емоційного інтелекту	2	5	11	12	93	<b>0,31</b>

Таблиця В. 4

**Визначення вагомості критеріїв функціональної складової спеціалізованої фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання»**

Критерії	1	2	3	4	5	6	$\Sigma$	$V_i$
Стратегічний мережевий менеджмент та маркетинг	2	4	11	2	4	7	113	<b>0,18</b>
Інформаційний менеджмент	5	2	12	3	4	4	101	<b>0,16</b>
Інформаційно-комунікаційний менеджмент	7	2	5	5	5	6	107	<b>0,17</b>
Логістичний освітній менеджмент. Мережеві форми навчання	5	4	3	5	7	6	113	<b>0,18</b>
Мережевий менеджмент персоналу, командний менеджмент	8	4	3	8	4	3	95	<b>0,15</b>
Проектний менеджмент	5	2	13	1	5	4	101	<b>0,16</b>

Таблиця В. 5

**Визначення вагомості критеріїв особистісної складової спеціалізованої фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями»**

Критерії	1	2	3	4	$\Sigma$	$V_i$
Менеджмент інновацій	6	11	8	5	72	<b>0,24</b>
Управління ризиками	12	7	8	4	66	<b>0,22</b>
Розвиток мислення	7	4	13	6	78	<b>0,26</b>
Розвиток лідерських якостей	4	8	8	10	84	<b>0,28</b>

**Витяг****із Положення про організацію освітнього процесу в  
Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти за  
дуальною формою**

Схвалено

на засіданні вченої ради МОШПО

Протокол № 6 від «28» грудня 2015 р.

.....

Однією з перспективних та, водночас, стратегічно важливих технологій організації навчального процесу, є дуальна форма освіти, за якою слухачі курсів (здобувачі освіти) накопичують і удосконалюють професійні компетентності, що надалі трансформуються у конкурентні переваги.

За основу в цій формі організації навчального процесу покладено принцип взаємного зв'язку теорії з практикою, інтеграції освіти і науки.

Дуальна форма передбачає просторове і часове поєднання в освітньому процесі таких форм:

- аудиторне навчання в ОШПО (1/3 навчального часу);
- навчання на базі навчальних закладів та освітніх установ (1/3 навчального часу);
- самостійна робота слухача (1/3 навчального часу).

Перші дві форми здійснюються в очному форматі під керівництвом ОШПО та навчального закладу, третя – є самокерованим процесом.

Згідно з дуальним принципом очне навчання поділяється на теоретичну та практичну частину (50% на 50%). Перша частина передбачає безпосереднє опрацювання навчального матеріалу в процесі курсів підвищення кваліфікації (лекції, семінари, практичні, індивідуальні заняття тощо) та складається за розділами навчально-тематичного плану. Друга відбувається у формі стажування на базі провідних установ, закладів тощо.

Висока життєздатність цієї системи пояснюється тим, що вона відповідає

інтересам всіх учасників цього процесу: держави, навчального закладу, підприємств чи організацій, слухачів курсів. В такій формі ураховується максимальна відповідність корпоративним інтересам, економія коштів, пошук різних варіантів навчання та адаптація до умов конкретної освітньої установи.

Місце стажування обирається керівником із переліку, який формується за принципом знизу вгору: керівник або навчальний заклад подають заявку щодо змісту та форми стажування, а інститут післядипломної освіти разом із районними (міськими) науково-методичними установами та регіональними центрами розвитку освіти вивчають замовлення й формують банк даних щодо можливих місць стажування.

Освітній маршрут керівника під час такої форми підвищення кваліфікації фіксується у дорожній карті – матриці підвищення кваліфікації слухача, де зазначено форми роботи, виконання навчального плану курсів, місце, форма та тематика стажування.

Дорожня карта розробляється з урахуванням обсягу загальної кількості годин навчально-тематичного плану (72 год, 108 год, 144 год) і містить дві частини:

I – заняття в курсовій групі (на базі МОППО або Регіонального центру розвитку освіти);

II – навчання та / або стажування на базі навчального закладу, установи.

Структура навчального процесу є сесійною та може здійснюватись у відповідності до однієї з моделей.

***Модель №1 (загальний обсяг 108 годин).***

*I сесія:*

– 3 дні (24 год.) – засвоєння теоретичної частини навчального плану (місце проведення: ОППО);

– 2 дні (12 год.) – стажування/навчання на базі навчальних закладів району/міста; відділу освіти із залученням місцевих фахівців, учителів-практиків (за власним вибором слухача). *Усього 36 год.*

*II сесія:*

– 2 дні (12 год.) – навчання в ОППО;

–4 дні (24 годин) – стажування на базі навчальних закладів, відділу освіти тощо.  
Усього 36 год.

*III сесія:*

– 2 дні (12 год.) – стажування/навчання на базі навчальних закладів;  
–3 дні (24 год.) – навчання в ОППО – навчальні заняття, захист курсових робіт / проектів, вихідне діагностування, конференція з обміну досвідом). Усього 36 год.

*Модель № 2 (загальний обсяг 108 годин).*

*I сесія* (5 днів) – навчання здійснюється на базі відділів освіти, навчальних закладів. Під час першої сесії засвоюється навчальний матеріал соціогуманітарного та психолого-педагогічного модулів навчально-тематичного плану. Заняття організовуються у другій половині дня, без відриву від виробництва. Усього 36 год.

*II сесія* (5 днів) – навчання в ОППО. Під час другої сесії засвоюються фахові модулі навчально-тематичного плану (напряму діяльності або теорія й методика викладання предмета за основною чи другою спеціальністю). Усього 36 год.

*III сесія* (5 днів): 3 дні стажування в навчальних закладах та установах, 2 дні підсумкова сесія в ОППО (вихідна діагностика, конференція, захист курсових робіт тощо). Усього 36 год.

У Дорожній карті в обов'язковому порядку фіксується зміст, обсяг навчального часу, місце та форми організації навчання.

Додаток 2  
до Положення про організацію освітнього  
процесу в Миколаївському обласному  
інституті післядипломної педагогічної  
освіти за дуальною формою

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Дорожня карта  
підвищення кваліфікації педагогічного працівника  
(керівника закладу освіти)**

---

(Прізвище, ім'я, по батькові)

---

(Посада)

---

(Повне найменування закладу)

---

(Категорія, звання)

**Директор МОШПО**

**В. І. Шуляр**

**М. П.**

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ р.  
Дата видачі карти



## З М І С Т

### Розділ № 1. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у курсовий період на базі МОШПО

1.1. Навчальна діяльність.

### Розділ № 2. Стажування, навчання керівних і педагогічних кадрів

1.1. Стажування/навчання на базі навчальних закладів району/міста; відділу освіти із залученням місцевих фахівців, учителів-практиків (за власним вибором слухача).

1.2. Трансформування наукових ідей у педагогічну практику (розроблення інституційних нормативних документів, планів, графіків, положень, методичних рекомендацій тощо).

1.3. Науково-дослідницька (апробація положень, концепцій, авторських програм, електронних і технічних засобів навчання) і дослідно-експериментальна (районного/міського, обласного, всеукраїнського рівнів) діяльність.

1.4. Участь у реалізації проектів, програм (регіональних, всеукраїнських, міжнародних).

1.5. Практична діяльність по підготовці нарад, засідань рад, ведення перемовин, заключення угод тощо.

### Графік навчального процесу

Сесія	Термін навчання	Кількість годин	
		Заняття в курсовій групі	Стажування/навчання (самостійна робота)
I			
II			
III			

## I сесія

## Розділ № 1. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у курсовий період на базі МОШПО

№ з/п	Дата	Назва навчального модуля, теми	К-ть годин	Форма опрацювання	Оцінювання виконаної роботи	ПБ, посада особи, яка підтверджує виконання	Підпис
<b>Соціально-гуманітарний модуль</b>							
<b>Професійний модуль</b>							
		<i>Методологічні та теоретичні основи управління</i>					
		<i>Соціально-психологічні основи управління</i>					
		<i>Освітній менеджмент</i>					
		<i>Основи управління якістю освіти</i>					
		<i>Спецкурс за фахом</i>					
		Управлінська практика					
<b>Діагностико-аналітичний модуль</b>							
		Настановне заняття					
		Вхідне діагностування					





**Витяг****із Положення про курси підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів за кейс-технологією при Миколаївському ОШПО**

Схвалено

на засіданні вченої ради МОШПО

Протокол № 6 «09» листопада 2016 р.

1.2. Курси підвищення кваліфікації за кейс-технологією проводиться Миколаївським ОШПО згідно з ліцензією на освітню діяльність, що дозволяє організовувати навчання в галузі післядипломної педагогічної освіти.

У даному Положенні кейс-технологія розглядається як інноваційна освітня технологія в системі підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів, в основі якої лежить самостійне моделювання педагогічним працівником індивідуального освітнього маршруту підвищення кваліфікації, пролонгованого у часі, шляхом накопичення окремих кейсів – структурованих короткотривалих курсів, орієнтованих на розв'язання конкретної управлінської чи педагогічної проблеми.

1.3. Кейс-технологія підвищення кваліфікації слухачів запроваджується з метою створення умов для реалізації педагогічними і керівними кадрами системи освіти можливостей неперервної освіти, дозволяє самостійно конструювати індивідуальний освітній маршрут (далі – ІОМ) для реалізації освітньої професійної програми підвищення кваліфікації з урахуванням власних професійних потреб.

1.4. Основними завданнями запровадження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівних кадрів за кейс-технологією є:

- випереджувальне реагування на сучасні тенденції розвитку освіти;
- створення гнучкої варіативної системи ПК педагогічних працівників;
- забезпечення реалізації принципів доступності, економічної доцільності та раціональності в організації підвищення кваліфікації керівних кадрів області;
- найбільш повне вивчення освітніх запитів слухачів курсів;

– максимальне задоволення потреб різних категорій слухачів у галузі формування та удосконалення їх фахових компетентностей.

1.5. ІОМ підвищення кваліфікації педагогічного працівника є сукупністю навчальних програм окремих кейсів та методичних заходів у відповідності з обраним напрямом підвищення кваліфікації.

1.6. Дана форма підвищення кваліфікації рекомендується педагогічним і керівним кадрам освітніх установ, різних форм власності, які мають вищу спеціальну освіту та досвід підвищення кваліфікації за традиційною формою.

1.7. Дана форма підвищення кваліфікації є добровільною, такою, що відповідає індивідуальним освітнім потребам, альтернативною формою підвищення кваліфікації та не суперечить традиційній системі підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів системи освіти

2. Навчально-тематичний план підвищення кваліфікації (далі – План):

2.1. У цьому Положенні розглядається як сукупність навчальних планів окремих кейсів, обраних слухачем в логіці зазначеного напрямку (проблеми) підвищення кваліфікації, та такою, що лежить в основі ІОМ.

Змістове наповнення ІОМ відбувається у відповідності до установленого в Миколаївському ОППО порядку формування навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівних кадрів.

2.2. План характеризує організаційно-педагогічні умови, змістові лінії та андрагогічні технології, що застосовуються для його реалізації, процедуру вибору і конструювання ІОМ.

2.3. ІОМ – повинен бути розрахованим не менше, ніж на 162 академічні години, з них 108 академічних годин має складати аудиторне навантаження, 54 – самостійна робота слухачів. Термін навчання за ІОМ триватиме, як правило, не більше двох календарних років.

2.4. Конструювання освітньої професійної програми підвищення кваліфікації слухача передбачає обов'язкове включення до її структури таких складових:

– окремого кейсу, присвяченого розгляду фундаментальних проблем розвитку сучасної освіти, філософії освіти, вдосконаленню правового регулювання в

галузі освіти (далі – Соціогуманітарний навчальний кейс) в обсязі не менше 36 академічних годин (аудиторних – 24 год., самостійна робота – 12 год.);

– двох і більше окремих кейсів, присвячених фаху (напряму діяльності) педагогічного працівника, за яким він працює та планує підвищення кваліфікації (далі – Фаховий навчальний кейс) в обсязі не менше 36 академічних годин кожний (аудиторних – 24 год., самостійна робота – 12 год.);

– окремого кейсу (ів), присвяченого сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці (далі – Професійний навчальний кейс) в обсязі не менше 36 академічних годин кожний (аудиторних – 24 год., самостійна робота – 12 год.);

– підсумкової конференції, під час якої педагог демонструє результативність підвищення кваліфікації у вигляді презентації власного досвіду роботи (далі – Підсумкова конференція) в обсязі 16 академічних годин (аудиторних – 4–8 год., самостійна робота – 8–12 год.);

– реєстрації та вхідного діагностування – 2 академічних години.

2.5. План кейсу для підвищення кваліфікації за кейс-технологією може розроблятися як окремими педагогічними та науково-педагогічними працівниками Миколаївського ОППО, так і групою працівників.

2.6. План кейсу має бути погодженим та затвердженим в установленому в Миколаївському ОППО порядку.

**Порядок підсумкового контролю та видачі документів про підвищення кваліфікації педагогічних кадрів:**

4.1. За результатами засвоєння кожного кейсу слухач отримує сертифікат, у якому зазначаються назва та тип кейсу, обсяг навчального часу, термін проходження підвищення кваліфікації (Додаток 2).

4.2. Підсумковою формою контролю результативності підвищення кваліфікації за кейс-технологією є Підсумкова конференція. Участь у Підсумковій конференції є обов'язковою. Під час Підсумкової конференції слухач зобов'язаний презентувати результати підвищення кваліфікації.

4.3. Після закінчення реалізації ІОМ слухач обмінює отримані сертифікати на свідоцтво про підвищення кваліфікації устанавленого зразка.

Додаток 1  
до Положення про курси підвищення  
кваліфікації педагогічних і управлінських  
кадрів за кейс-технологією  
при Миколаївському ОППО

ПОГОДЖУЮ  
Керівник навчального закладу  
(повна назва)

Підпис Ініціали та прізвище  
М.П.

Дата

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Керівник районного (міського) органу  
управління освітою

Підпис Ініціали та прізвище  
М.П.

Дата

**Індивідуальний освітній маршрут  
підвищення кваліфікації керівника навчального закладу  
(педагогічного працівника)  
на період із \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_**

1.

ПІБ педагога

Місце роботи

Займана посада

Освіта

Фах

Кваліфікаційна категорія

Звання

Педагогічний стаж

Стаж керівної роботи

Останні курси ПК (місяць,  
рік, форма)

2. Підвищення кваліфікації за напрямом: \_\_\_\_\_

*Назва напрямку (керівники навчальних закладів, учителі (предмет/галузь)  
тощо)*

**Індивідуальний освітній маршрут**

№	Назва програми кейса	Кількість годин	Орієнтовні терміни реалізації
	Участь у підсумковій конференції	8 годин	


Дата

Підпис слухача

Ініціали, прізвище



Додаток 2  
до Положення про курси підвищення  
кваліфікації педагогічних і управлінських  
кадрів за кейс-технологією  
при Миколаївському ОПППО

 <p>Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти</p>	<b>СЕРТИФІКАТ № ____</b>
	<b>ВИДАНО</b>
	ПІБ _____
	Посада _____
	Місце роботи _____
	Назва кейсу _____
	Загальна кількість академічних годин _____
	Аудиторних годин _____
	Дата _____
	Директор <span style="float: right;">В. І. Шуляр</span> М.П. _____

**Витяг**  
**із Положення про регіональні центри розвитку освіти**  
**при Миколаївському ОІШПО**

СХВАЛЕНО

на засіданні вченої ради МОІШПО  
 Протокол № 2 від «24» лютого 2016 р.

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ департаменту освіти і науки  
 Миколаївської ОДА  
 № 347 від «12» квітня 2016 р.

**Вступ**

... віддаленість від інформаційних та навчальних центрів, особливо для працівників освіти з сільської місцевості, часто є каменем спотикання в системі розвитку та удосконалення їх професійної майстерності.

Відсутність простих і швидкодіючих механізмів поширення через систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів інноваційних практик, які напрацьовуються у «точках зростання» та значні фінансові ресурси, необхідні для системного розвитку професійності педагогів, гальмують розвиток регіональної системи освіти.

Виявлення названих проблем створило передумови до кардинальної модернізації регіональної системи підвищення кваліфікації працівників освіти, зокрема створення регіональних центрів на базі потужних опорних науково-методичних установ, визначених за територіальним принципом (територіальне об'єднання).

*Територіальне об'єднання науково-методичних установ – це добровільне об'єднання географічно близьких взаємодіючих суб'єктів: науково-методичних установ, навчальних закладів, інших установ та організацій, зацікавлених у розвитку освітньої системи Миколаївщини, що характеризується виробництвом конкурентоспроможних освітніх, просвітницьких, науково-методичних, інформаційних та інших послуг, наявністю погодженої стратегії функціонування та розвитку, спрямованої на реалізацію інтересів кожного з учасників об'єднання та регіону в цілому.*

Створення центрів для організації комплексного професійного розвитку

педагогічних працівників та керівних кадрів системи освіти пов'язано із широкою модернізацією освіти, необхідністю пошуку ефективних андрагогічних технологій для професійного розвитку педагогічних працівників і необхідністю суттєвих перетворень у системі підготовки педагогічних кадрів без відриву від виробництва.

Під професійним розвитком керівних та педагогічних кадрів розуміється активне якісне перетворення фахівцем власного внутрішнього світу, за рахунок набуття нових та стимуляції сформованих фахових компетентностей, що веде до принципово нового способу професійно-особистісної життєдіяльності.

Функціонування регіональних центрів дозволяє знизити витрати часу і фінансових ресурсів, наблизити професіоналів до споживача, зробити доступними ресурси знань у всьому їх різноманітті. І, як наслідок, сприятиме розвитку якісної регіональної системи освіти.

## **1. Загальні положення**

1.3. Регіональні центри створюються у складі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти за наказом директора Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, без утворення юридичної особи.

1.5. Регіональні центри функціонують на базі опорних науково-методичних установ, які мають достатній матеріально-технічний і кадровий потенціал, здійснюють науково-методичне забезпечення системи дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, вдосконалення відповідної фахової освіти і кваліфікації педагогічних, керівних працівників навчально-виховних закладів, організацію підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

1.6. Опорні науково-методичні установи визначаються за територіальним принципом (територіальне об'єднання).

1.8. Діяльність Регіональних центрів ґрунтується на засадах неперервності, оперативності, гнучкості в реагуванні на суспільні виклики та потреби освітян області, прогностичності, поєднанні національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду щодо розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників та керівних кадрів системи освіти.

## **2. Мета, завдання та напрями діяльності Регіональних центрів**

**2.1. Мета створення Регіонального центру** – сприяння розбудові та розвитку регіональної системи освіти як важливого засобу творення української держави, шляхом професійного зростання керівних кадрів та педагогічних працівників навчальних закладів області.

### **2.2. Головними завданнями діяльності Регіональних центрів є:**

- координація спільних дій суб'єктів територіального об'єднання та організація професійного розвитку педагогічних працівників і керівних кадрів;
- надання науково-методичної, інформаційної та консультаційної допомоги суб'єктам територіального об'єднання;
- наближення послуг підвищення кваліфікації до працівників освіти, які проживають у малих містах та сільській місцевості (за територіальним принципом);
- підвищення доступності системи підвищення кваліфікації та забезпечення релевантності змісту й форм підвищення кваліфікації потребам працівників та регіональній освітній політиці;
- удосконалення системи підготовки, адаптації, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників і керівників навчальних закладів на базі опорних навчальних закладів за новими освітніми моделями під час курсів підвищення кваліфікації та в андрагогічний період;
- виявлення та узагальнення науково-методичних та інформаційних потреб і задоволення запитів педагогічних кадрів освітніх установ щодо розвитку їх професійної компетентності;
- класифікація, зберігання та поширення педагогічної інформації, забезпечення пропаганди і впровадження банку педагогічних інновацій;
- інформаційно-аналітичне обслуговування суб'єктів територіального об'єднання;
- розвиток установ, які надають послуги з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у андрагогічний період та під час стажувань на базі опорних навчальних закладів через активний маркетинг освітніх послуг;

- розвиток сервісної підтримки кадрів системи освіти через створення умов для формування самостійного замовлення традиційних і нетрадиційних форм (незалежна експертиза, консалтинг, стажування, дістант тощо);
- концентрація та раціональне використання педагогічного, інформаційного, інтелектуального, програмно-методичного потенціалу регіону для вирішення актуальних проблем розвитку освіти Миколаївської області;
- просування інноваційних освітніх продуктів, організація обміну інформацією про нові технології, моделі й теорії в організації та управлінні навчально-виховним процесом (із досвіду навчальних закладів Миколаївської області);
- створення та реалізація моделі науково-методичного супроводу процесів формування цілісного територіального та регіонального освітнього середовищ, які б відповідали потребам і можливостям педагогів територіального об'єднання;
- запровадження компетентнісно спрямованих, особистісно орієнтованих технологій і методик у процес підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів.

### **3. Очікувані результати:**

- якісна регіональна освіта, яка готує критично і творчо мислячих, суспільно активних громадян, здатних до самореалізації та забезпечення культурного розвитку і стійкого економічного зростання регіону та країни;
- становлення модернізованої системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- максимальне наближення освітніх послуг до їх споживачів та замовників;
- професійний розвиток педагогів;
- ефективне використання коштів у системі регіональної освіти через раціональне використання та консолідацію наявних ресурсів (матеріально-технічних, кадрових, фінансових тощо) для реалізації модернізованої системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- фінансово-економічні бенефіції, отримані в результаті економічного ефекту діяльності Регіональних центрів;

- побудова мережевої взаємодії науково-методичних установ.

## **6. Організація діяльності Регіональних центрів**

6.1. Організація діяльності Регіональних центрів будується на основі взаємодії між методичними та освітніми установами, локалізованими на території обслуговування (територіальне об'єднання).

6.2. Відносини між Регіональними центрами та суб'єктами територіальних об'єднань регулюються угодами, що складаються між ними.

6.3. Термін функціонування Регіональних центрів визначаються потребами розвитку регіональної системи освіти.

6.4. Діяльність науково-методичної установи в статусі опорної установи Регіонального центру щодо надання визначених послуг будується відповідно до погодженої стратегії функціонування та розвитку, спрямованої на урахування інтересів кожного з учасників об'єднання та регіону в цілому, а також соціального замовлення та запитів педагогічних працівників.

6.5. Стажування педагогічних працівників і керівників навчальних закладів у межах територіального об'єднання організовуються Регіональними центрами на базі опорних навчальних закладів. Перелік опорних навчальних закладів визначається відповідним Регіональним центром на календарний рік (за узгодженням із Миколаївським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти).

6.6. Для організації стажувань на базі опорних навчальних закладів діють авторські майстерні перспективного педагогічного досвіду, які забезпечують поширення авторського досвіду, сприяння засвоєнню і трансформації його провідних ідей у практичну діяльність педагогів області.

## Витяг

із наказу департаменту освіти і науки Миколаївської ОДА

**«Про реалізацію науково-педагогічного проекту керівників навчальних закладів Миколаївщини «Управлінський кластер»» (№ 94 від 17.02. 2015 р.)**

...Із метою своєчасного реагування на поставлені суспільні виклики в освітньому просторі Миколаївщини виникла потреба у започаткуванні науково-педагогічного проекту керівників навчальних закладів **«Управлінський кластер»**.

...Ми розглядаємо кластер системи післядипломної освіти як комплексний метод організації навчального процесу, об'єднуючий спільною метою певну кількість суб'єктів діяльності та забезпечуючий варіативність освітнього процесу, побудованого на засадах селективності та елективності.

## Зміст Проекту

Науково-педагогічний проект керівників навчальних закладів Миколаївщини **«Управлінський кластер»** (далі – Проект) є інноваційним проектом в системі післядипломної педагогічної освіти, ініційований Миколаївським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти (далі – МОІПО), що ґрунтується на засадах неперервності, гнучкості в реагуванні на суспільні зміни, прогностичності, поєднанні національних освітніх традицій та найкращого світового управлінського досвіду.

**Мета Проекту** – сприяння розбудові регіональної системи освіти, як важливого засобу творення української держави, шляхом удосконалення професійної майстерності керівників навчальних закладів у відповідності до єдиних європейських освітянських критеріїв і стандартів.

Головними завданнями **Проекту** є:

– аналіз стану і перспектив розвитку системи управління освітніми установами, її структурних утворень, законодавчого, кадрового, матеріально-фінансового та методичного забезпечення;

- просування інноваційних освітніх продуктів, організація обміну інформацією про нові технології, моделі й теорії управління освітнім закладом із практики освітніх закладів Миколаївщини;
- надання на громадських засадах консультацій та практичної допомоги з проблем управління навчальними закладами і соціального захисту її керівника;
- удосконалення системи підготовки, адаптації та підвищення кваліфікації, стажування керівників навчальних закладів за новими освітніми моделями;
- організація професійного спілкування керівників навчальних закладів;
- допомога учасникам Проекту в реалізації інноваційних освітніх ідей, проектів, програм;
- іміджування досвіду освіти Миколаївщини та регіонального досвіду управління навчальними закладами в ЗМІ, на виставках, форумах тощо.
- захист професійних інтересів учасників Проекту.

### **Напрями реалізації Проекту**

*Організаційний* – організація та проведення заходів регіонального, державного та інституційного рівнів, спрямованих на реалізацію цілей і завдань Проекту (інтернет-спільноти, форуми, обговорення, науково-практичні конференції та семінари, симпозиуми, проблемні круглі столи, навчальні семінари, експедиції, консультації, тренінги тощо).

*Освітній, просвітницький* – підвищення кваліфікації управлінських кадрів навчальних закладів в галузі специфіки їх освітньої й соціокультурної діяльності, оперативне забезпечення учасників Проекту нормативними документами, актуальними сучасними науковими розробками, досвідом передової педагогічної практики.

*Представницький* – представлення інтересів, пропаганда досвіду й досягнень учасників Проекту, розроблення та внесення до органів державної влади пропозицій, щодо реформування освіти. Захист прав учасників Проекту, представлення їх інтересів



в органах державної влади та місцевого самоврядування, у громадських і міжнародних організаціях.

*Дослідницький* – організація й проведення соціально-педагогічних досліджень, надання допомоги у їх проведенні науковим установам, громадським організаціям; педагогічне експериментування, дослідно-практична робота в проблематиці функціонування навчальних закладів в умовах реформування освіти.

*Координаційний* – координація дій між учасниками Проекту та іншими установами (організаціями) у рамках співробітництва в проблемному полі реалізації Проекту. Співпраця з громадськими та міжнародними організаціям

*Проектний* – участь і організація проектної діяльності.

*Інформаційний* – організація публікації та поширення позитивного досвіду й успішних практик діяльності навчальних закладів Миколаївської області.

Основними засобами реалізації проекту є Інтернет-ресурси, що побудовані й діють на основі кластерної та інформаційно-комунікаційної технологій. Для підтримки неперервності, відкритості, випереджувальної спрямованості навчального процесу в Миколаївській області передбачається створення Інтернет-середовища розвитку фахової компетентності керівників навчальних закладів Миколаївської області, що включатиме: сайти, управлінські спільноти, середовище дистанційного навчання, середовище GoogleDrive тощо.

**Термін реалізації проекту:** 2015–2020 роки.

**Етапи реалізації проекту:**

Діагностико-концептуальний: лютий – серпень 2015 року.

Розвивально-формувальний: вересень 2015 – серпень 2020 року.

Результативно-узагальнюючий: вересень – грудень 2020 року.

### План реалізації Проекту

<i>Терміни</i>	<i>Етапи проведення</i>	<i>Завдання</i>	<i>Основний зміст</i>	<i>Очікувані результати</i>	<i>Форми контролю</i>
Лютий – серпень 2015 року	Діагностико-концептуальний	Розроблення задуму проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Діагностико-прогностична робота, спрямована на виявлення проблем і вироблення програмних підходів до реалізації проекту «Управлінський кластер» для керівників навчальних закладів Миколаївської області.</li> <li>– Проблемний аналіз ситуації.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виявлення проблем та викликів в умовах реформування освіти.</li> <li>2. Розроблення макету сайту «Управлінський кластер».</li> <li>3. Створення сайту та розроблення концепції контенту.</li> <li>4. Створення віртуальних спільнот</li> </ol>	Аналіз результатів моніторингу проблем та викликів, анкетування та опитування керівних кадрів
		Організація проектної роботи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Підготовка плану реалізації Проекту.</li> <li>– Розроблення документації, необхідної для організації Проекту.</li> <li>– Формування цільових груп учасників проекту.</li> <li>– Розподіл обов'язків.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. План реалізації Проекту.</li> <li>6. Модель діяльності цільових груп по підготовці керівних кадрів.</li> <li>7. Розроблення дистанційних курсів для керівників НЗ</li> </ol>	
Вересень 2015 – серпень 2020 року	Розвивально-формульальний	Реалізація Проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Організація діяльності щодо реалізації Проекту.</li> <li>– Організація підвищення кваліфікації керівних кадрів та педагогічних працівників із застосуванням кластерних та</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розроблення науково-та навчально-методичних комплексів</li> <li>2. Запровадження нових технологій підвищення кваліфікації керівних кадрів</li> </ol>	Щорічні звіти з аналізом ефективності впроваджених технологій підготовки

			<p>інформаційно-комунікаційних технологій.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Упровадження нових технологій в обговоренні інноваційних змін та дисемінації перспективного досвіту їх впровадження.</li> <li>– Відстеження проміжних результатів, їх аналіз</li> </ul>	<p>на основі віртуальних управлінських спільнот.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Впровадження дистанційних курсів.</li> <li>4. Розроблення та запровадження MOOK «Організація, що навчається».</li> <li>5. Розроблення діагностичного інструментарію</li> </ol>	керівників навчальних закладів.
		Корекція змісту й технологій науково-методичного супроводу реалізації Проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Опис ходу й проміжних результатів реалізації Проекту.</li> <li>– Розвиток системи науково-методичного супроводу підготовки керівних кадрів до інноваційних змін в умовах реформування освіти.</li> <li>– Проведення форумів, обговорень та семінарів, круглих столів, експедицій, консультацій, тренінгів тощо</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Організація науково-методичного супроводу реалізації Проекту.</li> <li>7. Підготовка аналітичних матеріалів.</li> <li>8. Публікація проміжних результатів реалізації Проекту</li> </ol>	
Вересень – грудень 2020 року	Результативно-узагальнюючий	Перевірка ефективності реалізації Проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Розроблення рекомендацій із реалізації моделей.</li> <li>– Кількісний і якісний аналізи, оцінювання результатів Проекту.</li> <li>– Представлення результатів реалізації Проекту</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підготовка аналітичних матеріалів.</li> <li>2. Оприлюднення результатів реалізації Проекту</li> </ol>	Підсумковий звіт

### Рейтингова оцінка якості організації мережевого профільного навчання

**Опубліковано:** Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс . – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66.

Із метою здійснення опосередкованого оцінювання сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій як результату їх професійної діяльності по створенню та управлінню освітніми округами та організації в них профільного навчання нами розроблена рейтингова оцінка якості організації мережевого профільного навчання. Ми вважаємо, що компетентність буде тільки тоді сформованою, коли її носій неусвідомлено застосовує набуті знання в соціальній, побутовій та професійній сферах.

Метою створення рейтингу є сприяння розробленню та обґрунтуванню відповідного управлінського рішення, що дозволяє вважати рейтинги основою управлінських процесів (Є. Салліс). Рейтингова оцінка організації профільного навчання визначає місце кожного навчального закладу серед інших або кожного району (міста обласного підпорядкування) серед інших адміністративно-територіальних одиниць середнього рівня щодо організації системи профільного навчання в освітньому середовищі району (міста).

У практичному сенсі упровадження рейтингової оцінки надає можливість: забезпечити департаменти освіти та науки, обласні інститути ППО, районні (міські) відділи (управління) освіти, органи управління освітою ОТГ, методичні кабінети (науково-методичні центри) інформацією про стан та динаміку розвитку системи профільного навчання в регіонах області; приймати адекватні управлінські рішення щодо вдосконалення системи управління якістю освіти, коригування планів роботи управлінь (відділів) освіти, визначення базових стратегій розвитку профільної освіти регіонів області; коригувати плани та тематику заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів з актуальних питань організації

профільного навчання; інформувати педагогічні колективи, адміністрації навчальних закладів, громадськість про стан організації профільного навчання в області.

Запровадження рейтингової оцінки організації профільного навчання здійснюється на основі відкритих оприлюднених індикаторів та чітких критеріїв, а власне рейтинг ґрунтується на принципах доступності, відкритості, прозорості, гласності та відповідальності розробника за якість рейтингової системи. Ця інформація унормовується затвердженим положенням про рейтингову оцінку організації профільного навчання.

Запропонована нами модель рейтингової оцінки якості організації мережевого профільного навчання, побудована з використанням різних міжнародних систем оцінювання якості освіти і здійснюється на основі розроблених (у відкритий спосіб) індикаторів, які відображають основні аспекти процесу організації профільного навчання (якість результатів, якість умов та якість процесів) за трьома напрямками (рис. 3.1.):

- забезпечення організаційно-педагогічних умов організації профільного навчання;
- запровадження мережевих форм організації профільного навчання;
- результативність профільного навчання.

За цими напрямками сформована номенклатура індикаторів та критеріїв якості організації профільного навчання.

Перший напрям «Забезпечення організаційно-педагогічних умов процесу реалізації профільного навчання в ЗЗСО» містить п'ять індикаторів. (охоплення профільним навчанням; створення умов; кадровий склад; повнота використання варіативної складової навчальних планів; їх профорієнтаційний зміст).

Другий напрям «Запровадження мережевих форм організації профільного навчання» містить також п'ять індикаторів (охоплення мережевими формами профільного навчання; забезпечення підвозу учнів; отримання професійної освіти). Під підвозом учнів мається на увазі організований та/або самостійний під'їзд до місця навчання для вивчення окремих предметів навчального плану (профільних предметів, елективних курсів, тренінгів).



Рис. 3.1 Модель рейтингової оцінки якості організації профільного навчання  
*Джерело: Складено автором самостійно*

Спільним для обох напрямів є індикатор «Економічний ефект, отриманий у процесі реалізації профільного навчання та мережевого профільного навчання». Адже, саме запровадження мережевого профільного навчання можна розглядати як економічний результат. Російські науковці Ю. Фільчаков та Є. Харчевніков, вважають, що для регіональної системи управління освіти поява будь-якого мережевого проекту

означає прояв тенденції розвитку освіти, вказівка на проблему і спосіб її вирішення в регіоні. Для самих учасників мережевого проекту він є засобом розвитку власного змісту. Це підвищує інвестиційну привабливість регіональної системи освіти.

Окрім названих, до системи індикаторів визначення якості організації профільного навчання за третім напрямом «Результативність профільного навчання» увійшли показники: навчальні досягнення учнів (результати сформованості життєвих, предметних і початкових професійних компетентностей) та наступність між профільною й професійною освітою.

Для визначення рівня прояву індикаторів якості організації профільного навчання нами розроблено методикою розрахунку рейтингової оцінки (Табл. 3.1.). Вона дає можливість якісні критерії будь-якої діяльності представити через кількісні показники.

Розрахунок індикатора «Економічний ефект отриманий під час реалізації профільного навчання та мережевого профільного навчання» здійснюється за методикою, детально описаною в роботі «Оцінка ефективності моделі мережевої взаємодії в організації допрофільної підготовки і профільного навчання» (Ю. Фільчаков, Е. Харчевніков). Індикатор «Навчальні досягнення учнів», на нашу думку, є доцільним визначати за методикою розрахунку академічної успішності учнів.

Відтак, рейтингова оцінка охоплюватиме всі індикатори та формуватиметься за принципом адитивності, тобто дорівнюватиме сумі значень величин, що відповідають його частинам, незалежно від того, як поділено об'єкт.

Розрахувати рейтинг можна за формулою:

$f(RO_1 + RO_2 + RO_3) = f(RO_1) + f(RO_2) + f(RO_3)$ , де  $RO_1$  – рейтингова оцінка за першим напрямом (забезпечення організаційно-педагогічних умов процесу реалізації профільного навчання в ЗЗСО району (міста)),  $RO_2$  – рейтингова оцінка за другим напрямом (запровадження мережевих форм організації профільного навчання),  $RO_3$  – рейтингова оцінка за третім напрямом (результативність профільного навчання).

Таблиця 3. 1.

**Методика розрахунку рейтингової оцінки якості організації профільного навчання**

№	Назва індикатора	Принцип розрахунку індикатора Формула для розрахунку
Напрямок І.: Забезпечення організаційно-педагогічних умов процесу реалізації профільного навчання у ЗЗСО району (міста)		
1.1.	Охоплення учнів профільним навчанням ( $\alpha$ )	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, охоплених профільним навчанням до загальної кількості учнів старших класів. $\alpha = \frac{N_{\text{учнів охоплено профільним навчанням}}}{N_{\text{загальна кількість учнів старших класів}}}$
1.2.	Створення умов для вибору профільного спрямування ( $\beta$ )	Визначає коефіцієнт врахування уподобань учнів щодо вибору профільного навчання (варіативності вибору профілів навчання). Чисельно дорівнює добутку індикатора охоплення учнів профільним навчанням та частки учнів старших класів, для яких запропонований вибір профілів навчання більше одного. $\beta = \alpha \times \left( 1 - \frac{N_{\text{учнів однопрофільних НЗ}}}{N_{\text{учнів охоплено профільним навчанням}}} \right)$
1.3.	Кадровий склад педагогічних працівників, які викладають профільні предмети ( $\lambda$ )	Визначає якісний кадровий склад навчального закладу. Чисельно дорівнює частці педагогів вищої категорії, які викладають профільні предмети від загальної кількості педагогів, що працюють в профільних класах школи. $\lambda = \frac{N_{\text{учителів I та вищої категорії, які викладають профільні предмети}}}{N_{\text{учителів, які викладають профільні предмети}}}$
1.4.	Повнота використання варіативної складової навчальних планів при організації профільного навчання та допрофільної підготовки учнів ( $\mu$ )	Визначає ступінь варіативності змісту профільної освіти. Чисельно дорівнює відношенню кількості годин варіативної складової робочого навчального плану до максимальної кількості годин, передбачених типовим навчальним планом для даного профілю. $\mu = \frac{N_{\text{годин варіативної складової робочих навчальних планів}}}{N_{\text{годин варіативної складової типових навчальних планів}}}$



1.5.	Профорієнтаційний зміст навчальних планів при організації профільного навчання та допрофільної підготовки учнів (k)	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, які вивчають курси профорієнтаційного спрямування до максимальної кількості учнів 8–11-х класів. $k = \frac{N_{\text{учнів вивчають профорієнтаційні курси}}}{N_{\text{загальна кількість учнів 8–11-х класів}}}$
Напрямок II.: Запровадження мережових форм організації профільного навчання		
2.1.	Охоплення мережевими формами профільного навчання (v)	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, охоплених профільним навчанням в округах до загальної кількості учнів 10–11-х класів. $v = \frac{N_{\text{учнів, охоплених профільним навчанням в округах}}}{N_{\text{загальна кількість учнів, охоплених профільним навчанням}}}$
2.2.	Забезпечення підвозу для вивчення профільних предметів (ω)	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, які підвозяться в опорну школу на профільні предмети до загальної кількості учнів 10–11-х класів в окрузі $\omega = \frac{N_{\text{підвозиться на профільні предмети}}}{N_{\text{учнів навчається в окрузі}}}$
2.3.	Забезпечення підвозу учнів на вивчення елективних курсів (τ)	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, які підвозяться в опорну школу на профільні предмети до загальної кількості учнів 10–11-х класів в окрузі $\tau = \frac{N_{\text{учнів підвозиться на елективні курси}}}{N_{\text{учнів навчається в окрузі}}}$
2.4.	Отримання професійної освіти (φ)	Чисельно дорівнює відношенню кількості учнів, які отримують професійну освіту в окрузі до загальної кількості учнів 10–11-х класів в окрузі $\varphi = \frac{N_{\text{учнів отримують професійну освіту}}}{N_{\text{учнів навчається в окрузі}}}$
Напрямок III.: Результативність профільного навчання		
3.1.	Наступність між профільною та професійною освітою (δ)	Є індикатором створення умов для забезпечення професійного розвитку особистості. Чисельно дорівнює відношенню кількості випускників, які обрали освіту відповідно до профілю навчання (за попередній рік) до загальної кількості випускників у тому році. $\delta = \frac{N_{\text{випускників, які обрали професійну освіту відповідно до профілю}}}{N_{\text{учнів, охоплених профільним навчанням за попередній рік}}}$

Джерело: Складено автором самостійно

Розрахунок оцінки за напрямом здійснюється на основі формул, а саме:

–  $RO_1 = [0,3 \times \beta + 0,2 \times \lambda + 0,15 \times \mu + 0,15 \times \kappa + 0,2 \times \gamma_1] \times 100$ , де  $\gamma_1$  – економічний ефект, отриманий від організації профільного навчання.

–  $RO_2 = [0,1 \times \vartheta + 0,3 \times \omega + 0,2 \times \tau + 0,2 \times \varphi + 0,2 \times \gamma_2] \times 100$ , де  $\gamma_2$  – економічний ефект, отриманий від організації мережевого профільного навчання.

–  $RO_3 = [0,15 \times \pi + 0,35 \times \rho + 0,5 \times \delta] \times 100$ ,  $\pi$  – критерій успішності,  $\rho$  – критерій якості.

Оцінювання здійснюється за кожним із критеріїв того чи іншого напрямку у такий спосіб, що загальна максимальна оцінка організації профільного навчання складатиме максимум 300 балів (кожен напрям рейтингової оцінки оцінюється за 100-бальною шкалою з урахуванням вагомості кожного показника в даному напрямі). Реальну вагомість кожного показника в сукупності було оцінено через коефіцієнти вагомості, для визначення яких використовували метод Дельфі.

Члени експертної групи оцінювали вагомість кожної із сукупності обраних показників, водночас, сума коефіцієнтів вагомості всіх показників приймалася рівною одиниці. Порядок опитування забезпечував експертам можливість здійснювати незалежне оцінювання вагомості показників. Після попереднього оцінювання результати, отримані кожним членом групи, були обговорені на засіданні експертної групи. З урахуванням обговорення кожний експерт повторно визначав вагомість показників за двома напрямом, а середньоарифметичні значення коефіцієнтів приймалися як вихідні для подальших розрахунків.

Отже, для визначення показників та коефіцієнтів їх вагомості було враховано думку представників усіх об'єктів оцінювання, що тим самим підвищило якість використаного методу, а саме: валідність, надійність та ефективність його результатів.

Учасниками рейтингу є мережеві освітні організації, відділи (управління) освіти райдержадміністрацій (міських) рад, районні (міські) методичні кабінети (центри). Оцінювання стану організації мережевого профільного навчання здійснюється один раз на рік, у жовтні – листопаді за поточний навчальний рік.

Переведення рейтингової оцінки в оцінку ступеня сформованості фахової компетентності розраховується як частка фактично набраних балів до максимальної кількості балів:

$$\frac{f(RO_1 + RO_2 + RO_3)}{300} \times 100\%$$

Межі кожного рівня визначаються аналогічно до тих, що застосовувалися нами у кваліметричній моделі фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій, а саме:

- від 0 % до 40 % – межі рівня «Репродуктивний»,
- від 40 % (включно) до 55 % – межі рівня «Адаптивний»,
- від 55 % (включно) до 70 % – межі рівня «Локально-моделювальний».
- від 70 % (включно) до 85 % – межі рівня «Системно-моделювальний (диверсифікаційний)»;
- від 85 % (включно) до 100 % – межі рівня «Творчий (синергетичний)»

Підсумовуючи все вищенаведене, можна виокремити чотири особливості, які роблять метод рейтингових оцінок дієвим та популярним в освітній галузі, зокрема для встановлення фактичного стану організації мережевого профільного навчання.

- Усі методи базуються на комплексному та багатовимірному підходах до оцінки стану мережевого профільного навчання.
- Рейтингова оцінка може бути побудована на основі статистичної звітності, що не вимагає додаткових фінансових витрат.
- Отримана оцінка є порівняльною, і вона враховує фактичний стан розвитку кожного з об'єктів оцінювання.
- Рейтингова оцінка дає можливість підвищення якості підготовки керівників навчальних закладів, внаслідок стимулювання пізнавальної діяльності; регулярної самостійної навчальної роботи; підвищення їх мотивації; формування позитивного досвіду самоосвіти та саморозвитку.

Отже, використання рейтингової оцінки якості організації мережевого профільного навчання створює умови для запровадження автентичної оцінки сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій.

## ДОДАТОК К

Результати виявлення рівнів сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій (до початку формувального етапу експерименту та після його завершення).

Значення критерію Пірсона  $\chi^2$  при кількості ступенів свободи  $\nu=4$   $\chi_{\text{крит}}^2 = 13,277$ , при  $p=0,01$ ;  $\chi_{\text{крит}}^2 = 9,488$ , при  $p=0,05$ .

Таблиця К.1

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості загальної фахової компетентності в контрольній та експериментальній групах до початку експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{\text{ем}}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{\text{т}}$ )	$(f_{\text{ем}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{ем}} - f_{\text{т}})^2$	$\frac{(f_{\text{ем}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}$
1	14	13,45	0,55	0,3025	0,022491
2	12	11,88	0,12	0,0144	0,001212
3	21	21,39	-0,39	0,1521	0,007111
4	19	18,87	0,13	0,0169	0,000896
5	19	19,31	-0,31	0,0961	0,004977
6	17	17,04	-0,04	0,0016	0,00009
7	11	11,32	-0,32	0,1024	0,009046
8	10	9,99	0,01	0,0001	0,00001
9	3	2,52	0,48	0,2304	0,091429
10	2	2,23	-0,23	0,0529	0,023722
Сума:	128	128	0		0,160986

Значення критерію Пірсона  $\chi_{\text{крит}}^2 = 13,277$  при рівні значущості  $p=0,01$  та кількості ступенів свободи  $\nu=4$ .

$\chi^2 = 1,160986 < \chi_{\text{крит}}^2 = 13,277$ , тобто емпіричні розподіли двох сукупностей статистично достовірно не відрізняються з вірогідністю похибки не більше 1 %.

Перевірка достовірності отриманих результатів для визначення рівня сформованості функціональної складової спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання».

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості функціональної  
складової спеціальної фахової компетентності**

**«Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне  
навчання» в контрольній та експериментальній групах**

**до початку експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_T$ )	$(f_{ем} - f_T)$	$(f_{ем} - f_T)^2$	$\frac{(f_{ем} - f_T)^2}{f_T}$
1	10	10,09	-0,09	0,0081	0,000803
2	9	8,91	0,09	0,0081	0,000909
3	19	18,59	0,41	0,1681	0,009042
4	16	16,41	-0,41	0,1681	0,010244
5	24	25,5	-1,5	2,25	0,088235
6	24	22,5	1,5	2,25	0,1
7	10	10,63	-0,63	0,3969	0,037338
8	10	9,38	0,62	0,3844	0,040981
9	4	3,19	0,81	0,6561	0,205674
10	2	2,8	-0,8	0,64	0,228571
Сума:	128	128	0		0,721797

$\chi^2 = 0,721797 < \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості функціональної складової спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» експериментальної та контрольної групи на початок експерименту не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості функціональної складової спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах на кінець експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	2	5,31	-3,31	10,9561	2,063296
2	8	4,69	3,31	10,9561	2,336055
3	6	11,16	-5,16	26,6256	2,385806
4	15	9,84	5,16	26,6256	2,705854
5	18	22,31	-4,31	18,5761	0,832636
6	24	19,69	4,31	18,5761	0,943428
7	28	20,72	7,28	52,9984	2,557838
8	11	18,28	-7,28	52,9984	2,899256
9	14	8,5	5,5	30,25	3,558824
10	2	7,5	-5,5	30,25	4,033333
Сума:	128	128	0		24,31633

$\chi^2 = 24,31633 > \chi^2_{крит} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості функціональної складової спеціальної фахової компетентності «Здійснює керівництво освітньою організацією. Організовує профільне навчання» експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Перевірка достовірності отриманих результатів для визначення рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації».

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості  
особистісної складової спеціальної фахової компетентності  
«Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних  
відносин в організації» в контрольній та експериментальній групах  
до початку експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	12	12,75	-0,75	0,5625	0,044118
2	12	11,25	0,75	0,5625	0,05
3	18	18,13	-0,13	0,0169	0,000932
4	17	16,88	0,12	0,0144	0,000853
5	21	20,72	0,28	0,0784	0,003784
6	18	18,28	-0,28	0,0784	0,004289
7	14	13,81	0,19	0,0361	0,002614
8	12	12,17	-0,17	0,0289	0,002375
9	3	2,13	0,87	0,7569	0,355352
10	1	1,88	-0,88	0,7744	0,411915
Сума:	128	128	0		0,876231

$\chi^2 = 0,876231 < \chi^2_{крит} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості особистісної  
складової спеціальної фахової компетентності  
«Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних  
відносин в організації» в контрольній та експериментальній групах  
після завершення експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	2	5,84	-3,84	14,7456	2,524932
2	9	5,16	3,84	14,7456	2,857674
3	4	10,56	-6,56	43,0336	4,075152
4	14	8,44	5,56	30,9136	3,662749
5	20	21,25	-1,25	1,5625	0,073529
6	20	18,75	1,25	1,5625	0,083333
7	29	22,31	6,69	44,7561	2,0061
8	13	19,69	-6,69	44,7561	2,273037
9	14	8,5	5,5	30,25	3,558824
10	3	7,5	-4,5	20,25	2,7
Сума:	128	128	0		23,81533

$\chi^2 = 23,81533 > \chi^2_{крит} = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості особистісної складової спеціальної фахової компетентності «Здатний до самовдосконалення, рефлексії та побудови гармонійних відносин в організації» експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Перевірка достовірності отриманих результатів для визначення рівня сформованості функціональної складової спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання».



**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості функціональної  
складової спеціалізованої компетентності**

**«Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве  
профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах  
до початку експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{em}$ )	Теоретичні частоти ( $f_T$ )	$(f_{em} - f_T)$	$(f_{em} - f_T)^2$	$\frac{(f_{em} - f_T)^2}{f_T}$
1	18	17,18	0,82	0,6724	0,039139
2	16	16,16	-0,16	0,0256	0,001584
3	26	26,05	-0,05	0,0025	0,000096
4	23	22,99	0,01	0,0001	0,000004
5	12	12,42	-0,42	0,1764	0,014203
6	11	10,96	0,04	0,0016	0,000146
7	8	8,09	-0,09	0,0081	0,001001
8	7	7,14	-0,14	0,0196	0,002745
9	4	3,72	0,28	0,0784	0,021075
10	3	3,29	-0,29	0,0841	0,025562
Сума:	128	128	0		0,105556

$\chi^2 = 0,105556 < \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості функціональної складової спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» експериментальної та контрольної груп на початок експерименту не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості функціональної  
складової спеціалізованої компетентності**

**«Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве  
профільне навчання» в контрольній та експериментальній групах  
після завершення експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	4	9,03	-5,03	25,3009	2,801872
2	13	7,97	5,03	25,3009	3,174517
3	9	15,94	-6,94	48,1636	3,021556
4	21	14,06	6,94	48,1636	3,425576
5	28	21,78	6,22	38,6884	1,776327
6	12	19,22	-7,22	52,1284	2,712196
7	17	12,81	4,19	17,5561	1,3705
8	9	12,19	-3,19	10,1761	0,834791
9	12	7,97	4,03	16,2409	2,037754
10	3	7,03	-4,03	16,2409	2,310228
Сума:	128	128	0		23,46532

$\chi^2 = 23,46532 > \chi^2_{крит} = 13,277$  тобто розподіл частот показників рівня сформованості функціональної складової спеціалізованої компетентності «Здійснює керівництво освітньою мережею. Організовує мережеве профільне навчання» експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Перевірка достовірності отриманих результатів для визначення рівня сформованості особистісної складової спеціалізованої компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями».

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості особистісної  
складової спеціалізованої компетентності  
«Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» в  
контрольній та експериментальній групах  
до початку експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	14	14,34	-0,34	0,1156	0,008061
2	13	12,66	0,34	0,1156	0,009131
3	21	21,78	-0,78	0,6084	0,027934
4	20	19,22	0,78	0,6084	0,031655
5	18	17,59	0,41	0,1681	0,009557
6	16	16,41	-0,41	0,1681	0,010244
7	13	12,75	0,25	0,0625	0,004902
8	11	11,25	-0,25	0,0625	0,005556
9	1	1,06	-0,06	0,0036	0,003396
10	1	0,94	0,06	0,0036	0,00383
Сума:	128	128	0	1,9164	0,114265

$\chi^2 = 0,114265 < \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості особистісної складової спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» експериментальної та контрольної груп на початок експерименту не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості особистісної  
складової спеціалізованої компетентності  
«Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» в  
контрольній та експериментальній групах  
після завершення експерименту**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	3	7,44	-4,44	19,7136	2,649677
2	11	7,56	3,44	11,8336	1,565291
3	4	11,16	-7,16	51,2656	4,593692
4	17	9,84	7,16	51,2656	5,209919
5	33	27,09	5,91	34,9281	1,289336
6	18	23,91	-5,91	34,9281	1,460816
7	22	18,06	3,94	15,5236	0,859557
8	13	15,94	-2,94	8,6436	0,542258
9	6	3,72	2,28	5,1984	1,397419
10	1	3,28	-2,28	5,1984	1,584878
Сума:	128	128	0	238,4986	21,15284

$\chi^2 = 21,15284 > \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості особистісної складової спеціальної компетентності «Володіє системним та інноваційним мисленням, лідерськими якостями» експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Фахова компетентність керівників мережевих освітніх організацій на кінець експерименту.

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості фахової  
компетентності в контрольній групі**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_T$ )	$(f_{ем} - f_T)$	$(f_{ем} - f_T)^2$	$\frac{(f_{ем} - f_T)^2}{f_T}$
1	12	11,13	0,87	0,7569	0,068005
2	10	11,13	-1,13	1,2769	0,114726
3	19	17,88	1,12	1,2544	0,070157
4	17	17,84	-0,84	0,7056	0,039552
5	17	17,88	-0,88	0,7744	0,043311
6	19	17,88	1,12	1,2544	0,070157
7	10	10,63	-0,63	0,3969	0,037338
8	11	10,63	0,37	0,1369	0,012879
9	2	2,5	-0,5	0,25	0,1
10	3	2,5	0,5	0,25	0,1
Сума:	120	120	0		0,656123

$\chi^2 = 0,656123 < \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості фахової компетентності керівників контрольної групи на початок та після завершення експерименту не виявляє статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Таблиця К.11

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості фахової  
компетентності в експериментальній групі**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	13	8,04	4,96	24,6016	3,0599
2	3	8,54	-5,54	30,6916	3,593864
3	21	13,01	7,99	63,8401	4,907002
4	5	13,01	-8,01	64,1601	4,931599
5	19	21,92	-2,92	8,5264	0,388978
6	25	21,92	3,08	9,4864	0,432774
7	11	17,65	-6,65	44,2225	2,505524
8	24	17,65	6,35	40,3225	2,284561
9	3	7,13	-4,13	17,0569	2,392272
10	12	7,13	4,87	23,7169	3,326353
Сума:	136	136	0	326,625	27,82283

$\chi^2 = 27,82283 > \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості фахової компетентності в експериментальній групі на початок та після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

Таблиця К.12

**Перевірка емпіричних розподілів рівнів сформованості фахової  
компетентності в контрольній та експериментальній групах**

	Емпіричні частоти ( $f_{ем}$ )	Теоретичні частоти ( $f_{т}$ )	$(f_{ем} - f_{т})$	$(f_{ем} - f_{т})^2$	$\frac{(f_{ем} - f_{т})^2}{f_{т}}$
1	3	6,91	-3,91	15,2881	2,21246
2	10	6,09	3,91	15,2881	2,510361
3	5	11,95	-6,95	48,3025	4,04205
4	17	10,55	6,45	41,6025	3,943365
5	25	23,11	1,89	3,5721	0,154569
6	19	20,39	-1,39	1,9321	0,094757
7	24	18,73	5,27	27,7729	1,482803
8	11	16,52	-5,52	30,4704	1,844455
9	11	7,07	3,93	15,4449	2,184569
10	3	6,68	-3,68	13,5424	2,027305
Сума:	128	128	0		20,4967

$\chi^2 = 20,4967 > \chi_{крит}^2 = 13,277$ , тобто розподіл частот показників рівня сформованості фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту виявляє високий рівень статистично значущих розбіжностей ( $p = 0,01$ ).

## Список публікацій здобувача

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Стойкова В. В. Моделювання змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно орієнтованого підходу: навчально-методичний посібник / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2012. – 110 с.
2. Стойкова В. В. Реалізація профільного навчання та професійної орієнтації учнів на засадах діяльнісного підходу: навчально-методичні матеріали до спецкурсу / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОШПО, 2016. – 103 с.
3. Стойкова В. В. Інноваційні регіональні підходи до організації профільного навчання / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2007. – № 1–2. – С. 37–41.
4. Стойкова В. В. Моделювання профільного навчання в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8/9. – С. 114–117.
5. Стойкова В. В. Моделювання, організація та управління профільним навчанням в регіоні: діагностико-прогностичний підхід / В. В. Стойкова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2009. – № 3–4. – С. 103–109.
6. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний журнал / Інститут педагогіки НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ, 2014. – № 6 – С. 3–7.
7. Стойкова В. В. Освітні округи: типи, функції, структурні моделі / В. В. Стойкова // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 3. – С. 24–32.
8. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання: рейтингова оцінка [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Освітологічний дискурс. – 2017. – № 1–2 (16–17). – С. 52–66. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/416>.
9. Стойкова В. В. Організаційна модель неперервного навчання керівників



мережових освітніх організацій в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти / В. В. Стойкова // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 4 (12). – С. 20–26. – DOI:10.15587/2519-4984.2017.100180.

10. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережових освітніх організацій / В. В. Стойкова // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 31. – С. 129–141. – DOI: 10.14308/ite000638.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

11. Стойкова В. В. Управління процесом профілізації старшої школи [в Миколаївській області] / В. В. Стойкова // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 7–9 груд. 2005 р. / Ін-т педагогіки АПН України, Черніг. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти, Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя [та ін.]. – К.; Чернігів; Ніжин, 2005. – С. 184–186.

12. Стойкова В. В. Автоматизація управлінської діяльності в профільній школі / В. В. Стойкова // Гуманітарні проблеми становлення фахівця: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 березня 2007 р.: В 2 т. – Т. 1 / Заг. ред. А. Г. Гудманяна – К.: НАУ, 2007. – С. 66–67.

13. Стойкова В. В. Особенности организации и управления сетевым профильным обучением по модели «Областной ресурсный центр – Виртуальная профильная школа» / В. В. Стойкова // Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 1–3 апреля 2013 г.). – Казань : Республиканский центр мониторинга качества образования (редакционно-издательский отдел), 2013. – С. 169–173.

14. Стойкова В. В. Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання / В. В. Стойкова // Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / РОІППО. – Рівне, 2014. – № 2

(78) – С. 215–220.

15. Стойкова В. В. Відкрита система підготовки керівних кадрів до управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами) / В. В. Стойкова // Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 1–2 грудня 2016 року, м. Суми / ДЗВН «Ун-т мен-ту осв.», Комун з-д «Сумський обл. ін-т післ. пед. осв.» [та ін.]. – Суми: СВС Панасенко І. М., 2016. – С. 177–179.

16. Захар О. Г., Стойкова В. В. Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів / О. Г. Захар, В. В. Стойкова // Управління в освіті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції; 26–27 квітня 2017, Львів / За науковою редакцією В. Охтирського. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. – С. 83–87.

17. Стойкова В. В. Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : Збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 квітня 2017. – м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л Швень. – К.: ЦППО, 2017. – С. 261–263. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/institutes/cippo/struktura/kafedra-fod/nauk-diyalnist>.

18. Стойкова В. В. Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. – С. 54–67. – Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/load/>.

19. Стойкова В. В. Структура фахової компетентності керівника освітнього округу [Електронний ресурс] / В. В. Стойкова // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 26–28 квітня 2017 р. Ч.1. – К.: Навчально-науковий інститут

менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017.– С.150–155. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimpr>.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

20. Стойкова В. В., Компанієць В. Г. Теорія і практика проектування профільних педагогічних систем у регіоні / В. В. Стойкова, В. Г. Компанієць. – Миколаїв: ОППО, 2009 – 161 с.

21. Стойкова В. В. Створення та організація діяльності освітніх округів: метод. реком. / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 9.) – Миколаїв: ОППО, 2011. – 104 с.

22. Стойкова В. В. Освітній округ як засіб забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах профілізації старшої школи / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2011. – 109 с.

23. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Методичні рекомендації) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 1.– 93 с.

24. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (Пакет нормативних і нормативно-правових документів діяльності освітніх округів) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 2. – 55 с.

25. Стойкова В. В. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства й мережевої взаємодії: Інформаційно-методичний комплекс: [в 3 ч.] (З досвіду організації мережевого профільного навчання в Миколаївській області) / В. В. Стойкова. – Миколаїв: ОППО, 2012. – Ч. 3. – 62 с.

26. Регіональний освітній кластер в умовах удосконалення системи управління освітою / А. М. Старєва, В. В. Стойкова – Миколаїв: ОППО, 2012. – 163 с.

27. Стойкова В. В. Технологія використання SWOT-аналізу для вибору та запровадження ефективних моделей профільного навчання: методичні рекомендації / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 14). – Миколаїв : ОППО, 2013. – 72 с.

28. Стойкова В. В. Управління якістю організації профільного навчання на

регіональному рівні / В. В. Стойкова // Методист. – 2013. – № 10 (22). – С. 3–7.

29. Стойкова В. В. Кластерний підхід у формуванні регіонального освітнього середовища / В. В. Стойкова // Вересень: науковий часопис. – 2016. – № 1–2 (72–73). – С. 41–50.

30. Стойкова В. В. Управління та науково-методичний супровід інноваційних процесів реформування системи освіти: методичні рекомендації для відповідальних за модернізацію освітньої мережі районів (міст) та створення освітніх округів / В. В. Стойкова // Профільна школа: інформаційно-методичний вісник (Вип. 20). – Миколаїв : ОППО, 2016. – 64 с.

## ДОДАТОК М

## Відомості про апробацію результатів дисертації

*Міжнародні науково-практичні конференції:*

VIII Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті» (м. Львів, 26–27 квітня 2017 р.). Доповідь: «Використання хмарних сервісів Google в управлінській діяльності керівників навчальних закладів»;

II Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій» (м. Київ – м. Суми, 26–28 квітня 2017 р.). Доповідь: «Структура фахової компетентності керівника освітнього округу»;

Міжнародна науково-практична конференція «Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации» (м. Набережні Човни, Республіка Татарстан, 1–3 апреля 2013 р.). Доповідь: «Особенности организации и управления сетевым профильным обучением по модели «Областной ресурсный центр – Виртуальная профильная школа»;

VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманітарні проблеми становлення фахівця» (м. Київ, 22–23 березня 2007 р.). Доповідь: «Автоматизація управлінської діяльності в профільній школі»;

Міжнародна науково-практична конференція «Адаптивне управління в освіті» (м. Харків, 28–29 березня 2007 р.). Доповідь: «Використання кваліметричного підходу до визначення ефективності організації допрофільної підготовки учнів у навчальному закладі»;

IV Міжнародна науково-практична конференція «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Київ – м. Чернігів – м. Ніжин, 7–9 грудня 2005 р.) . Доповідь: «Управління процесом профілізації старшої школи [в Миколаївській області]»;

*Всеукраїнські педагогічні конгреси:*

IV Всеукраїнський педагогічний конгрес «Реформування освітньої системи в Україні і контексті європейської інтеграції» (м. Львів, 15–16 жовтня 2014 р.). Доповідь:

«Мережеві форми організації профільного навчання: регіональний підхід».

*Всеукраїнські науково-практичні конференції:*

Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійне вдосконалення керівників опорних шкіл в умовах децентралізації освіти» (м. Суми, 1–2 грудня 2016 р.). Доповідь: «Відкрита система підготовки керівних кадрів до управління освітніми мережевими організаціями (округами та опорними школами)»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Управління професійним розвитком керівних і педагогічних кадрів в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти» (м. Рівне, 13-14 грудня 2013 р.). Доповідь: «Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна профільна освіта: традиції та інновації» (м. Чернівці, 29–30 листопада 2012 р.). Доповідь: «Реалізація профільного навчання шляхом партетної взаємодії загальноосвітніх та вищих навчальних закладів»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти» (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Доповідь: «Проблеми підготовки менеджерів освіти до організації мережевого профільного навчання»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Менеджмент і дидактичний процес у післядипломній освіті» (м. Полтава, 11–12 жовтня 2007 р.). Доповідь: «Система формування професійної компетенції вчителя профільної школи»;

Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітнє середовище як методична проблема» (м. Херсон, 14–15 вересня 2006 р.). Доповідь: «Соціально-професійне проектування змісту фізики в профільній школі».

*Всеукраїнські науково-практичні Інтернет-конференції:*

Всеукраїнська Інтернет-конференція «Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи» (м. Харків, 6 квітня 2017 р.). Доповідь: «Підготовка керівників навчальних закладів до управління мережевими освітніми організаціями в закладі післядипломної педагогічної освіти»;

II Всеукраїнська Інтернет-конференція «Професійний розвиток фахівців у

системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» (м. Київ, 28 квітня 2017 р.).  
Доповідь: «Професійне становлення керівника мережевої освітньої організації в умовах закладу післядипломної освіти».

*Всеукраїнські науково-практичні семінари:*

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Профільна освіта з математики у педагогічній теорії і практиці» (м. Миколаїв, 24–27 червня 2008 р.). Доповідь: «Профільне навчання як засіб виявлення, розвитку та підтримки обдарованої та здібної учнівської молоді».

## Довідки впровадження результатів дисертації



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
 МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**  
 54001 м. Миколаїв, вул. Адміральська, 4-а, тел./факс 37 85 89  
<http://www.moippo.mk.ua>, e-mail: [moippo@moippo.mk.ua](mailto:moippo@moippo.mk.ua)

Від 19.06.2017 № 845/17-12

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційної роботи Стойкової Вікторії Володимирівни на тему **«Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників»** на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

На базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у 2011–2017 роках упроваджувалися результати наукової діяльності старшого викладача кафедри теорії й методики управління навчальними закладами Стойкової В. В. Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідницької роботи МОІППО та є складовою теми «Формування і розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти» (реєстраційний номер № 0114U002045).

Експериментальна перевірка змістово-технологічного забезпечення підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання відбувалася відповідно до наказів управління освіти і науки Миколаївської облдержадміністрації від 27.02.2012 № 158 «Про запровадження експерименту регіонального рівня з проблеми «Організація мережевого профільного навчання» на базі навчальних закладів міст Миколаєва, Первомайська, Южноукраїнська та Арбузинського, Березенського, Вознесенського, Єланецького, Жовтневого, Кривоозерського, Миколаївського, Новобузького, Первомайського районів області» та департаменту освіти, науки та молоді Миколаївської облдержадміністрації від 21.03.2014 № 188 «Про зміни термінів проведення експерименту регіонального рівня з проблеми «Організація мережевого профільного навчання» та розширення переліку експериментальних навчальних закладів».

У межах експерименту Стойковою Вікторією Володимирівною було досліджено особливості підготовки керівних кадрів до організації мережевого профільного навчання з урахуванням особливостей функціонування освітніх округів, психолого-педагогічних аспектів навчання дорослих, світових та



вітчизняних вимог до професійної компетентності керівника нової формації, визначено концептуальні основи підготовки керівних кадрів його зміст, відібрано та удосконалено технології навчання.

Стойковою В. В. досліджено особливості функціонування освітніх округів, як мережових освітніх організацій, узагальнено їх організаційні та структурні моделі, системи управління мережевими освітніми організаціями, розроблено схему-матрицю проектування та організації різних типів освітніх округів, що використовувалася керівниками навчальних закладів, працівниками органів управління освітою (районного, міського, ОТГ) під час вибору ефективної (для даних регіональних умов) моделі проектного освітнього округу та організації його діяльності.

У ході дослідження Стойковою В. В. обґрунтовано модель фахової компетентності керівників мережових освітніх організацій (освітніх округів), кваліметричну модель та рамку фахової компетентності керівників мережових освітніх організацій, визначено критерії, показники та рівні її сформованості.

Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено змістово-технологічне забезпечення підготовки керівних кадрів до організації мережового профільного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти із застосуванням комплексних інноваційних андрагогічних технологій неперервного розвитку керівних кадрів. Розроблено та впроваджено в систему підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів нові форми підвищення кваліфікації за дуальною, дистанційною та кейс-технологіями та у формі пролонгованих курсів-практикумів.

Для забезпечення гнучкості, цілісності та безперервності процесу підготовки керівних кадрів Стойковою В. В. було розроблено положення та створено на базі провідних науково-методичних установ області Регіональні центри розвитку освіти, кластер підвищення кваліфікації керівних кадрів «Управлінський кластер».

Стойкова В. В. є автором освітніх сайтів «Профільна школа» та «Управлінський кластер», віртуальних професійних спільнот «Управлінський кластер» на Google+ та Facebook, діскавері групи керівників опорних шкіл та їх філій «Управління опорними школами» на Google+, Відкритого університету розвитку керівних кадрів та педагогічних працівників на платформі Moodle для підготовки керівних та педагогічних кадрів, Віртуальної профільної школи на платформі Moodle для організації профільного навчання старшокласників сільських навчальних закладів Миколаївської області.

Упроваджено в систему підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів спецкурсів: «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентнісно зорієнтованого підходу», «Організація мережового профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності» для слухачів та викладачів системи післядипломної педагогічної освіти; дистанційних курсів «Організація дистанційного профільного навчання» на платформі дистанційного навчання Moodle для керівників навчальних закладів та педагогів, відкритого освітнього курсу МВОК (МООС) «Організація, що навчається».

Основні результати дослідження та дослідно-експериментальної роботи неодноразово заслуховувалися на засіданнях кафедри психолого-педагогічної освіти (протоколи: 18.05.2011 № 5, 13.02.2013 № 2) теорії й методики управління навчальними закладами (протоколи: від 19.10.2016 № 2, від 07.11.2016 № 3, від 07.12.2016 № 4, від 11.01.2017 № 1, від 20.02.2017 № 2, від 22.03.2017 № 3, від 03.04.2017 № 4); ученої ради інституту (протоколи: від 30.05.2011 № 4, від 25.12.2013 № 5, від 28.12.2015 № 6, від 24.02.2016 № 2, від 09.11.2016 № 6, від 28.12.2016 № 7, від 26.04.2017 № 4), науково-практичних конференціях і були схвалені. Відзначалося, що результати дослідження сприяють формуванню та удосконаленню фахової управлінської компетентності керівників навчальних закладів.

Дані експериментальної роботи свідчать про практичну цінність дослідження. Результати позитивно оцінено професорсько-викладацьким складом і рекомендовано для впровадження в професійну діяльність науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Результати дослідження обговорено на засіданні кафедри теорії й методики управління навчальними закладами (протокол від 07.11.2016 № 3) та ученої ради (протокол від 28.12.2016 № 7).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Директор інституту



В. І. Шуляр



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
**КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
 ПІСЛЯДИПРОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»**

Код ЄДРПОУ 24983906  
 вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс (056) 732-48-48  
 e-mail: [doippo.adm@gmail.com](mailto:doippo.adm@gmail.com) [www.doippo.dp.ua](http://www.doippo.dp.ua)

10.04.2017 № 357

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
**Стойкової Вікторії Володимирівни**  
 на тему «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у  
 післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання  
 старшокласників»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю  
 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Упродовж 2016 року на базі Комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Дніпропетровської обласної ради проходила практична апробація результатів дисертаційної роботи за темою «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників», автором якої є Стойкова Вікторія Володимирівна.

Дисертанткою запропонована класифікація мережевих освітніх організацій (освітніх округів) за ознакою їх локалізації й розміру охопленої території, узагальнено їх структурні та функціональні моделі діяльності, розроблено схему-матрицю для вибору та організації діяльності різних типів освітніх округів, зокрема впровадження профільного навчання. На основі запропонованої класифікації розроблено структуру управлінської компетентності керівника мережевої освітньої організації, яка була впроваджена під час організації курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів Дніпропетровської області.

Для розвитку управлінської компетентності керівників освітніх округів, зокрема опорних шкіл із мережею філій, під час навчальних занять, використовувались науково-методичні матеріали з теми «Проектування профільних педагогічних систем», «Організація мережевого профільного

навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності» та методичні рекомендації щодо впровадження методів корпоративного навчання керівників навчальних закладів.

Особливої уваги заслуговує модель дистанційного навчання керівних кадрів під час курсів підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період, що побудована за принципом кластерного об'єднання учасників у групи за типом навчальних закладів, ступенем надання освітніх послуг, напрямом фахових інтересів, уподобань тощо, а також для спільного напрацювання алгоритмів управлінської діяльності в певних типових ситуаціях та для вирішення характерних професійних проблем. Таке навчання здійснюється на основі активного використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема можливостей соціальних мереж, сайтів, технологій дистанційного навчання та хмарних сервісів Google.

У такій моделі навчання знання продукуються учасниками самостійно у ході активної діяльності шляхом спільного пошуку, опрацювання та аналізу інформації, вирішення проблемних ситуацій, обговорень, дискусій тощо.

Особливий інтерес у слухачів курсів підвищення кваліфікації викликали, розроблені дисертанткою, анкети, тестові завдання, практичні вправи, які були використані для визначення рівня сформованості управлінської компетентності керівників навчальних закладів.

Основні ідеї, положення, висновки дисертантки, що стосуються проблеми розвитку управлінської компетентності керівників мережевих освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти обговорювалися на обласних конференціях і семінарах; були включені до навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів. Компоненти науково-методичного забезпечення цього процесу використовувалися під час організації управлінської практики слухачів.

Результати апробації матеріалів наукового дослідження В. В. Стойкової обговорювались на засіданні кафедри освітнього менеджменту Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 3 від 22 березня 2017 року), отримали схвальні відгуки від слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів та позитивну оцінку науково-педагогічних працівників кафедри.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Ректор



М. І. Романенко



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»  
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. 40 років Радянської України, 57-А, м. Запоріжжя, 69035, тел/факс 061 236 02 52  
zoippo@mail.ru, код ЄДРПОУ 02136146

03.06.2014 № 331

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи **Стойкової Вікторії Володимирівни** на тему: «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, у діяльність Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Результати дисертаційного дослідження **Стойкової Вікторії Володимирівни** апробувалися під час курсів підвищення кваліфікації директорів та заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької області та у міжкурсний період упродовж 2016–2017 років.

Дисертанткою розроблено структуру фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів для організації мережевого профільного навчання та модель її формування у системі післядипломної педагогічної освіти.

Відмінними ознаками розробленої моделі є її матричність та каскадність. Навчальний процес відбувається на чотирьох рівнях: освітні середовища навчального закладу, освітнього округу, району (міста) та області, що забезпечує безперервність та системність процесу підготовки керівних кадрів.

Цінним також є досвід створення та організації діяльності регіональних центрів розвитку освіти на базі потужних науково-методичних установ області. Такі центри є концентраторами методичних, освітніх та інформаційних послуг. На їх базі організуються курси підвищення кваліфікації, діють авторські управлінські майстерні та здійснюється науково-методичний супровід впровадження інновацій в діяльність навчальних закладів, що максимально наближує освітні послуги до споживача та суттєво зменшує фінансові витрати на організацію післядипломної освіти керівних та педагогічних кадрів.

Для розвитку фахової компетентності керівників освітніх округів, зокрема опорних шкіл із мережею філій, під час навчальних занять в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти використовувались навчально-методичні матеріали спецкурсів «Проектування змісту та організація профільного навчання на основі

компетентісно орієнтованого підходу», «Організація мережевого профільного навчання», «Хмарні технології в управлінській діяльності».

Визначення рівня сформованості управлінської компетентності керівників навчальних закладів здійснювалося з використанням анкети та тестів, розроблених дисертанткою. Тести є компетентісно орієнтованими та містять завдання різних рівнів: від репродуктивного, орієнтованого на розпізнання базового поняття, до творчого, орієнтованого на аналіз виробничої ситуації та прийняття на його основі відповідного управлінського рішення.

Велику цінність для керівників навчальних закладів, на базі яких планується створення освітніх округів, має матриця проектування моделей мережевих освітніх організацій, що побудована на основі авторської класифікації округів.

Створене автором дослідження відкрите Інтернет-субсередовище підготовки керівних кадрів, побудоване на основі сучасних технологій дистанційного навчання, зокрема сервісів Google та платформи дистанційного навчання Moodle, сприяє формуванню та удосконаленню інформаційно-комунікаційної складової управлінської компетентності керівників навчальних закладів для організації мережевого профільного навчання.

Результати апробації матеріалів наукового дослідження В. В. Стойкової обговорювались на засіданні кафедри менеджменту освіти та психології (протокол № 10 від 30.05.2017 року), отримали схвальні відгуки від слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів та позитивну оцінку науково-педагогічних працівників кафедри.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

В. о. ректора



Т. Є. Гура



**ПОЛТАВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ М.В. ОСТРОГРАДСЬКОГО**  
вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, 36014, тел./факс (+380532) 56-38-52  
E-mail: root@pei.poltava.ua, Web: http://poipro.pl.ua, Код ЄДРПОУ 22518134

29.05.2017 № 96

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи  
Стойкової Вікторії Володимирівни на тему: «Підготовка керівників  
загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до  
організації мережевого профільного навчання старшокласників» за  
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У 2015–2016 роках на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського проходила практична апробація результатів дисертаційної роботи за темою «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників», автором якого є Стойкова Вікторія Володимирівна.

Дисертанткою розроблено модель фахової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах організації мережевого профільного навчання та змістово-технологічне забезпечення підготовки керівників у освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти, які впроваджувалися під час підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів Полтавської області та у міжкурсний період.

Під час підготовки та організації навчальних занять із керівниками освітніх округів були використані методичні рекомендації для проектування структурних і функціональних моделей мережевих освітніх організацій на основі схеми-матриці для їх вибору, організації діяльності та управління.

Для організації практичних занять активно використовувалося Інтернет-середовище розвитку фахових компетентностей керівників навчальних закладів, а саме:

- сайти «Управлінський кластер» та «Профільна школа», які забезпечують оперативне інформування керівників навчальних закладів та є платформами для організації управлінських Інтернет-уроків з актуальних проблем управлінської діяльності;
- середовища Google+ та Facebook на базі яких діють педагогічні спільноти «Управлінський кластер» та діскавері група «Управління опорними школами».

Особливий інтерес серед керівників навчальних закладів Полтавської області викликали дистанційні курси «Організація дистанційного профільного навчання», під час вивчення яких передбачено активне використання тренувальної платформи Moodle «Віртуальна профільна школа» для створення та модерації дистанційних профільних спецкурсів та факультативів, та «Хмарні технології в управлінській діяльності».

Основні ідеї, положення, висновки дисертантки, що стосуються проблеми розвитку фахової компетентності керівників мережевих освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти, обговорювалися під час науково-методичних заходів та були включені до навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів. Також компоненти науково-методичного забезпечення цього процесу використовувалися керівниками навчальних закладів у міжкурсовий період.

Результати апробації матеріалів наукового дослідження В. В. Стойкової обговорювалися на засіданні кафедри менеджменту освіти (протокол № 5 від 26 травня року), отримали схвальні відгуки від слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів та позитивну оцінку науково-педагогічних працівників кафедри.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Т.в.о. ректора, проректор з наукової роботи  С.Ф.Клепко







**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Озерна, 14, м. Хмельницький, 29000,  
тел./факс (0382) 77-63-20,  
E-mail: [hmoipro@i.ua](mailto:hmoipro@i.ua), код ЄДРПОУ 02139802

№ 372 від 14.04.2017 р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи **Стойкової Вікторії Володимирівни** на тему: **«Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників»** за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти, у діяльність Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У 2015–2016 роках у процесі формування та розвитку професійної компетентності керівників навчальних закладів на базі Хмельницького ОППО проходила апробація результатів дисертації **Стойкової В. В.** **«Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників»**.

Дисертанткою удосконалено типологію освітніх округів, особливості їх структури і функціонування, розроблено модель управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів для організації мережевої взаємодії освітніх установ щодо реалізації профільного навчання та запропоновано систему формування управлінської компетентності у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Під час проведення курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів на базі Хмельницького ОППО застосовувався розроблений дисертанткою діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості управлінської компетентності керівників навчальних закладів.

У ході підготовки та організації навчальних занять із керівниками освітніх округів використовувались матеріали спецкурсів **«Проектування змісту та організація профільного навчання на основі компетентісно орієнтованого підходу»**, **«Організація мережевого профільного навчання»**; дистанційних курсів на платформі дистанційного навчання Moodle; методичні рекомендації щодо використання інноваційних технологій та методів навчання керівних кадрів.

Створене автором дослідження відкрите інформаційно-освітнє середовище підвищення кваліфікації та професійного розвитку керівників освітніх округів різного типу, зокрема опорних шкіл із мережею філій сприяє формуванню та

удосконаленню управлінської компетентності керівних кадрів у процесі неперервної освіти.

Особливої уваги заслуговують інноваційні варіативні форми організації курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів організовані за кейс-технологією, дуальною та дистанційною технологіями навчання, пролонговані на рік / півроку / три–чотири місяці (організовані у вільний від роботи час: вихідний день; методичний день; вечірній час; канікулярний період), у формі щомісячних практикумів тощо.

Результати апробації матеріалів наукового дослідження В. В. Стойкової обговорювались на засіданні кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького ОППО (протокол № 3 від 3 квітня 2017 року), отримали схвальні відгуки від слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів та позитивну оцінку науково-педагогічних працівників кафедри.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Ректор



В. Є. Берека