МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0123-з
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта»
Т. А. Пугачова

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ А. Ф. Курінна

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«26» листопада 2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Пугачовій Тетяні Анатоліївні

1. Тема роботи: «Механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти»
керівник роботи Курінна Алла Феліксівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 26 листопада 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати теоретичні підходи та стан наукової розробленості проблеми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти; розкрити та схарактеризувати фактори впливу на процес управління якістю роботи закладу дошкільної освіти в сучасних умовах; дослідити вплив індивідуальних особливостей керівника як передумови ефективного управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти; розробити й науково обґрунтувати модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 1, рисунків – 5.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Курінна А. Ф.	02.02.24 р.	02.02.24 р.
Розділ 1	Курінна А. Ф.	17.03.24 р.	17.03.24 р.
Розділ 2	Курінна А. Ф.	14.05.24 р.	14.05.24 р.
Розділ 3	Курінна А. Ф.	02.09.24 р.	02.09.24 р.
Висновки	Курінна А. Ф.	23.10.24 р.	23.10.24 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання третього розділу	вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент _____Т. А. Пугачова
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____А. Ф. Курінна
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____Н. В. Вахняк
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 98 с., 1 таблиця, 5 рисунків, 55 джерел.

Мета дослідження: визначити й науково обґрунтувати механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Об’єкт дослідження: процес управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження: модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Вирішення поставленої мети здійснювалася за допомогою теоретичних методів дослідження, зокрема: аналіз літературних джерел, логічний і порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення, класифікація, синтез; проблемно-цільовий, системно-структурний, історико-педагогічний аналіз та синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення й систематизація.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні моделі управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти.

УПРАВЛІННЯ, МЕНЕДЖЕР ОСВІТИ, УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК, ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ, ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SUMMARY

Puhachova T. A. Mechanisms for managing the professional development of teachers of a preschool education institution

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (55 items). The volume of the qualifying paper is 98 pages (with 82 pages of the main text). The work contains 1 table and 5 figures.

The purpose of the study is to determine and scientifically substantiate the mechanisms for managing the professional development of preschool education institution staff.

According to the purpose, the following research tasks are defined:

1. Analyze theoretical approaches and the current state of scientific development on the issue of managing the professional development of preschool education institution staff.

2. Identify and characterize the factors influencing the process of managing the quality of work in preschool education institutions under modern conditions.

3. Investigate the impact of individual characteristics of the head as a prerequisite for effective management of the professional development of preschool education institution staff.

4. Develop and scientifically substantiate a model for managing the professional development of preschool education institution staff.

The object of the study is the process of managing the professional development of preschool education institution staff.

The subject of the study is the model for managing the professional development of preschool education institution staff.

The first chapter «Scientific and Theoretical Foundations of Management in Modern Preschool Education Institutions» presents the main concepts of the research; characterizes the theoretical foundations of management activities in the preschool education system; identifies factors influencing the process of managing

the quality of work in preschool education institutions.

The second chapter «The Role of the Head's Personality in the Effectiveness of Managing the Professional Development of Preschool Education Institution Staff» reveals the impact of leadership style on the effectiveness of managing preschool education institutions; highlights the individual characteristics of the head as a prerequisite for effective management of the professional development of preschool education institution staff.

The third chapter «Model for Managing the Professional Development of Preschool Education Institution Staff» analyzes the features of pedagogical stimulation for the professional growth of teachers as a component of the personally oriented management activities of the head of the preschool education institution; reveals the process of implementing the model for managing the professional development of preschool education institution staff.

Keywords: management, education manager, management activities, professional development, pedagogical staff, preschool education institution.

ЗМІСТ

Вступ……. 8

Розділ 1 Науково-теоретичні засади управління в сучасних закладах дошкільної освіти ……..... 11

1.1. Теоретичні засади управлінської діяльності в системі дошкільної освіти…… 11

1.2. Фактори впливу на процес управління якістю роботи закладу дошкільної освіти……..……..... 30

Розділ 2. Роль особистості керівника в ефективності управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти…… 45

2.1. Вплив стилю керівництва на ефективність управління закладом дошкільної освіти……..... 45

2.2. Індивідуальні особливості керівника як передумова ефективного управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти……... 55

Розділ 3. Модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти…..... 62

3.1. Педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти……..... 62

3.2. Реалізація моделі управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти……..……..... 74

Висновки..... 90

Список використаних джерел..... 93

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток суспільних процесів стимулює поглиблення досліджень функцій управління освітою. Чим глибше й методологічно адекватніше буде досліджена природа управлінських функцій та їх змістове наповнення, тим об’єктивніше менеджер освіти зможе визначати вектори цілей, обирати шляхи та засоби їх досягнення, необхідні для отримання результатів аналізу й оцінок різних педагогічних об’єктів і процесів.

Теорія функцій в освітньому менеджменті достатньо розроблена. Проте і надалі постає потреба у структуруванні та конкретизації функцій різного роду спеціалізованих діяльностей у сфері управління дошкільною освітою. Як відомо, ефективність управлінської діяльності складається з ефективності використання всіх організаційних ресурсів, у тому числі ресурсів кожного керівника. Тому актуальність проблеми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти обумовлена постійною потребою в своєчасній і достовірній аналітико-експертній інформації, яка слугує підставою для упровадження інноваційних змін в системі освіті України.

Суттєвий інтерес для нас становлять праці дослідників, у яких частково презентовано деякі аспекти окресленої проблеми: теорія і практика управління в освіті (В. Бондар, О. Боднар, О. Данилевич, Л. Даниленко, М. Дробноход, Г. Єльникова, Л. Калініна, О. Мармаза, В. Маслов та ін.); теоретичні основи професійного зростання педагогів як психолого-педагогічний феномен (Н. Гузій, І. Зязюн, М. Кухарєв, П. М’ясоїд, О. Пєхота, І. Підласий, Л. Пуховська, В. Радул та ін.); змістові й процесуальні теорії мотивації працівників (М. Амстронг, М. Афанасьєв, А. Колота, К. Ховард, Е. Коротков, Л. Сущенко та ін.); стимулювання діяльності персоналу, вивчення теоретичних і методичних основ цього процесу (Г. Болт, О. Здутов, М. Мурашко,

В. Нестерчук, Г. Осовська, Ю. Палеха, В. Розанова, Е. Уткін, Ф. Хміль, Г. Щокін та ін.).

Отже, актуальність, практична значущість і недостатня розробленість означеної проблеми і визначили тему кваліфікаційної роботи: *«Механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти»*.

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи та стан наукової розробленості проблеми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

2. Розкрити та схарактеризувати фактори впливу на процес управління якістю роботи закладу дошкільної освіти в сучасних умовах.

3. Дослідити вплив індивідуальних особливостей керівника як передумови ефективного управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

4. Розробити й науково обґрунтувати модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Об’єкт дослідження: процес управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження: модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Вирішення поставленої мети здійснювалася за допомогою теоретичних методів дослідження, зокрема: аналіз літературних джерел, логічний і порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення, класифікація, синтез; проблемно-цільовий, системно-структурний, історико-педагогічний аналіз та синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення й систематизація.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано механізми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні моделі управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження можуть бути використані керівниками закладів дошкільної освіти, а також викладачами післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення рівня професіоналізму вихователів закладу дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретичні засади управлінської діяльності в системі дошкільної освіти

Заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) як функціональна одиниця загальної системи освіти діє в умовах постійної зміни екзогенних факторів, відчуває на собі стани й проблеми цілісної системи, яка, орієнтуючись на потреби замовників, прагне своєчасно передбачати та розв’язувати вузлові моменти свого розвитку, виявляти та оцінювати реальну якість дошкільних освітніх послуг, їх відповідність державним вимогам.

Зазначимо, що як складова системи освіти заклад дошкільної освіти має загальні риси, притаманні різним освітнім закладам, що діють у цій системі відповідно до загальних законів теорії і практики управління. Утім, функціонування ЗДО має свою специфіку, що унеможливлює прямий перенос загальних теоретичних позицій і технологій управління з інших освітніх систем у дошкільну практику. Вони повинні бути наповнені змістом, адекватним сучасним особливостям функціонування ЗДО.

Кожен заклад дошкільної освіти становить цілісну ієрархічну систему з певним набором структурних компонентів, яка діє за загальними законами розвитку й функціонування. Тобто, він створюється згідно з правовими актами; суб’єктами педагогічної діяльності виступають посадові особи; зв’язок між ними носить характер наказів, розпоряджень та регулюється правовими нормами. Водночас у дошкільному закладі працюють люди, що вимагає врахування також і психологічних законів спілкування та взаємодії. Крім того, заклад дошкільної освіти за своєю природою є відкритою соціально-

педагогічною системою, що функціонує в умовах постійної зміни факторів зовнішнього середовища. Усе це дозволяє не тільки виділити основні фактори, умови, які впливають на життєдіяльність закладу, але й дають змогу успішно управляти ним [17; 23; 30]. Стисло охарактеризуємо їх, скориставшись найпоширенішим підходом до виокремлення макро-, мезо- і мікрофакторів.

Вплив макрофакторів зумовлюється не стільки кліматичними й географічними умовами того регіону, де розташовано заклад дошкільної освіти, (хоча це, дійсно, вагомий чинник впливу), скільки суспільними характеристиками, зокрема соціальним складом, мовою населення, звичаями і традиціями тощо, які також накладають відбиток на роботу ЗДО.

Впливовість мезофакторів, до яких належать тип поселення та регіональні умови, вплив засобів масової комунікації, етнокультурні умови, можна пояснити тим, що менталітет етносу, регіонального компонента сприймається людиною з раннього дитинства й відбивається в Я-концепції особистості. Адже це не лише особливості життя в певних природничо-кліматичних умовах, але й в особливому економічному та культурному середовищі, який задає загальний соціальний фон для роботи ЗДО. Не менш вагомим чинником є ЗМІ, які поширюють інформацію, що формує картину світу дошкільника і, на жаль, не завжди виступають позитивними агентами соціалізації дітей та молодого покоління. Психологи справедливо нарікають на негативну роль телеекрану як конструктора картини світу дитини, яка під впливом телевізійних передач та комп’ютерних програм, ігор, програмує власний спосіб життя за типом «нової» моралі. Відтак, у свідомості малюка відбувається процес переоцінки традиційної системи цінностей. ЗМІ впливають і на формування суспільної позиції в оцінці проблем дошкільної освіти.

Діяльність ЗДО залежна від впливу на неї інших соціальних інститутів, що беруть участь у вихованні дітей дошкільного віку. Це забезпечує сприятливі

умови для життя й виховання дитини, формування повноцінної, гармонійної особистості (рис. 1.1).

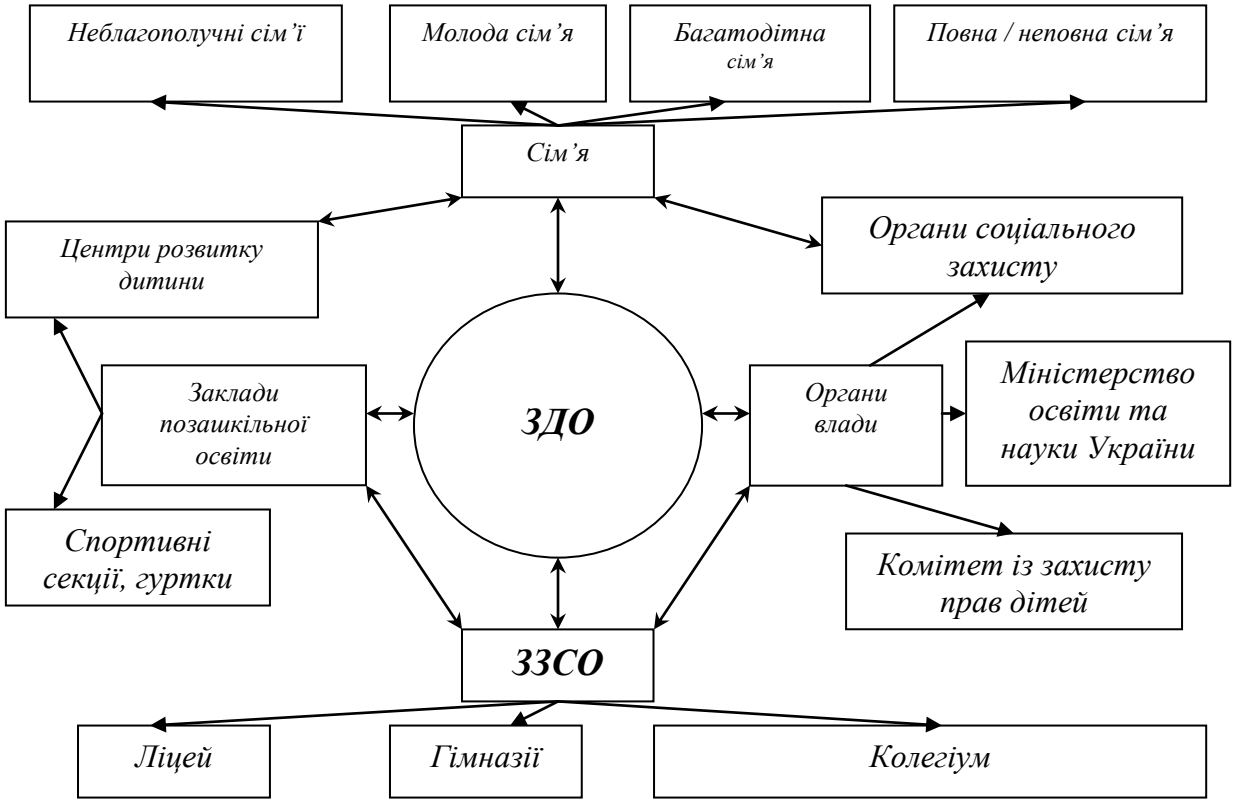


Рисунок 1.1. Взаємодія закладу дошкільної освіти з різними соціальним інститутами

Характер взаємодії з закладом дошкільної освіти зумовлюється й соціальними характеристиками самої сім'ї, зокрема повнотою її соціально-психологічної структури, існуванням у ній активних взаємин між усіма елементами структури, що будуються на принципах взаємозацікавленості й позитивної взаємоприв'язаності. Проте найчастіше ЗДО приходиться працювати з неповними та формально неповними сім'ями, що проблематизує процес взаємодії ЗДО із родинами.

Вагомим чинником, що впливає на зміст і спрямованість роботи закладу дошкільної освіти, є школа як одна з найближчих ланок системи освіти України. Початкова ланка, спираючись на досягнення дошкільного віку, має

підхопити, зміцніти, розвинути накопичене до закладу дошкільної освіти й на цьому ґрунті формувати новоутворення молодшого шкільного віку. Наступність ЗДО та ЗОШ здійснюється не лише на основі змісту освіти, а й за методами, організаційними формами навчально-виховної роботи [8; 53; 55].

Тож рівень та якість дошкільної освіти впливають на реалізацію освітньої програми, передусім початкової закладу дошкільної освіти.

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою перших ланок освіти обґрунтована ще в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського. На початку XX століття Н. Лубенець стверджувала, що «…починати виховання дітей зі закладу дошкільної освіти – означає зводити будівлю на піску й без фундаменту» [19]. Саме в ці реалії закорінений принцип наступності, що передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти з початковою школою, позашкільними закладами освіти та органами влади.

Зв'язок ЗДО та органів влади найбільш вагомий, оскільки переважна більшість дошкільних закладів знаходяться в комунальній власності, засновниками яких є міські (районні) ради, що здійснюють фінансування закладів, забезпечують його матеріально-технічну базу, надають необхідні будівлі з обладнанням і матеріалами, організують будівництво й ремонт приміщень, їх господарське обслуговування, харчування та медичне обслуговування дітей і у свою чергу виступають суб'єктом соціального запиту освітніх послуг ЗДО [25; 27].

Органи соціального захисту, до яких належать служба у справах неповнолітніх, відділ у справах сім'ї та молоді, центр соціальної служби для сім'ї, дітей і молоді та інші, спільно проводять роботу з педагогами дошкільних закладів, дітьми та їхніми батьками щодо соціального захисту прав і свобод дітей. Таким чином, заклад дошкільної освіти та органи влади активно взаємодіють у процесі надання освітніх послуг та захисту їхніх прав і свобод дитини.

Заклад дошкільної освіти активно співпрацює з позашкільними закладами (центрами розвитку дитини, секціями, гуртками), які спрямовують свою роботу на задоволення індивідуальних інтересів та потреб дітей. Відтак, це дозволяє забезпечити гнучкість і диференційованість режиму ЗДО у врахуванні потреб та запитів кожної окремої дитини. Взаємодія ЗДО із різними соціальними інститутами, координація їхніх виховних зусиль дозволяють зменшити роль негативних стихійних впливів на становлення дитини, реалізувати загальну педагогічну стратегію в її вихованні, створити єдиний виховний простір [20].

До чинників, що впливають на якість освітніх послуг, слід віднести якість управлінської діяльності, яку ми розглядаємо в соціально-педагогічному контексті.

Управлінську діяльність розуміють як сукупність скоординованих дій та заходів, спрямованих на досягнення в межах організації мети її існування (І. Цимбалюк). Управлінська діяльність – це, перш за все, взаємодія між людьми. Вона знаходить своє конкретне втілення в діях, операціях, виконуваних людиною в процесі управління, здійснення управлінських функцій. Разом із тим, це праця людей, між якими утворюються певні соціально-психологічні взаємини. Проблема врахування людського чинника в управлінні розглядається в аспекті мотивації, тобто того, що спонукає людину ставити перед собою певні цілі й виконувати їх. На основі аналізу існуючих концепцій Б. Ломов виокремив основні складові, що утворюють зміст управлінської діяльності: мотив, мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ прийняття рішення, дія, перевірка результатів і корекція дій підлеглих. Людський чинник при цьому є засобом досягнення цілей і розв’язання завдань.

Управлінська діяльність закладу дошкільної освіти спирається на загальні закони і принципи соціального управління, яке науковці класифікують за сферами організації суспільства та за рівнями управління в суспільстві [20].

Основу діяльності та розвитку суспільства складають організації як соціальні утворення, що відіграють роль своєрідного функціонального посередника, який, з одного боку, дозволяє особистості (групі) включитися в соціально-економічні процеси, а з іншого, забезпечує повноцінне життя особистості (Л. Карамушка) [15]. Специфіка управлінської діяльності полягає в забезпеченні найбільш раціонального функціонування всієї організованої системи; оптимальне, з точки зору соціальних та психологічних потреб, включення працівників у процес керованої діяльності шляхом актуалізації внутрішньої мотивації підлеглих, підвищення їхньої відповідальності за результат роботи, регулювання їхніх дій, експертно-консультативної та комунікативної роботи з персоналом.

Як й інші види діяльності, управлінська ґрунтується на дотриманні низки принципів, якими керівник керується при виконанні всіх управлінських функцій. Принципи управління виступають в якості основних положень, що орієнтують керівника в його практичній діяльності. До основних принципів належать: принципи демократизації та гуманізації управління педагогічними системами, системності та цілісності в управлінні, раціонального поєднання централізації й децентралізації, принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю, об’єктивності та повноти інформації в управлінні педагогічними системами тощо [30].

Вивчення теоретичних засад управління закладом дошкільної освіти вимагало проведення дефініційного аналізу ключових понять теорії управлінської діяльності, передусім багатомірного поняття «управління», яке розглядається науковцями в кількох значеннях: як взаємодія між різними ланками системи; як сукупність умов забезпечення життєдіяльності закладу; як керівництво процесами функціонування вверeного підрозділу. Зважаючи на існуючі розбіжності у визначенні цього терміна, відзначимо, що вони пов’язані з розмаїттям чинних у світовій та вітчизняній теорії концепцій управління,

сфер їх реалізації та специфіки завдань, що розв'язуються в тому чи іншому випадку.

Існують різні підходи до визначення сутності управління. У найширшому філософському розумінні управління пов'язане з поняттям «забезпечення»: як «функція високоорганізованих систем (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програм досягнення мети» [3]. Інші науковці пов'язують визначення сутності управління з поняттям «взаємодія» (А. Абрамов, І. Ісаєв, В. Лазарев, О. Мармаза, М. Поташник, І. Прокопенко, В. Сластьонін, Т. Шамова та ін.). З точки зору синергетики «взаємодія» визначається як взаємна, спільна дія з досягнення цілей [3]. Отже, сутність управлінської взаємодії пов'язана передусім із цільовою установкою на стимулювання активності суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку освітньої системи. Так, М. Поташник, В. Лазарев характеризують управління закладом освіти як особливу діяльність, у якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість спільної діяльності вихованців, педагогів батьків, обслуговуючого персоналу, та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку закладу дошкільної освіти [19].

Широке коло питань управління якістю роботи ЗДО досліджується вітчизняними та зарубіжними дослідниками (К. Біла, Л. Фалюшина, П. Третьяков, Т. Шамова, О. Комарова, Н. Микляєва, Ю. Микляєва, Л. Калуська, Т. Пономаренко, К. Крутій та ін.).

Автори вказують на необхідність принципового та масштабного оновлення підходів до управління закладами дошкільної освіти для переводу їх з функціонального в розвивальний стан [26, с. 25].

У педагогічних дослідженнях науковці виділяють основні структурні компоненти поведінкового акту людини, що збігаються з основними функціями управління стосовно освітніх систем: інформаційно-аналітичною,

мотиваційно-цільовою, планово-прогностичною, організаційно-виконавчою, контрольно-діагностичною, регулятивно-корекційною [40].

Отже, через управлінську міжособистісну взаємодію здійснюється виконання всіх основних функцій управління як цілісної системи регулювання активності суб'єкта, спрямованої на досягнення конкретної мети, що водночас визначають послідовність етапів управлінської діяльності. Послідовність цих етапів може бути основою для командного управління педагогічним колективом. Такий підхід виправданий, якщо говорити про управління якістю роботи ЗДО на основі дій педагогічного колективу як єдиної команди.

Інша позиція у визначенні сутності управління робить акцент на створення умов для досягнення цілей організації як головної функції управлінської діяльності (В. Бондар, С. О'Доннел, Г. Кунц, Г. Попов, В. Семенов, А. Файоль, Є. Хриков та ін.). Так, Г. Кунц і С. О'Доннел під терміном «управління» розуміють створення ефективного середовища для людей, які діють у формально організованих групах [47]. Стосовно внутрішнього середовища Є. Хриков визначає управління як діяльність керуючої підсистеми, що спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу, що дозволяє реалізувати цілі закладу дошкільної освіти [54]. Близькою до тлумачення сутності управління як «створення умов» є точка зору В. Бондаря, який вважає, що метою управлінської діяльності є надання дієвої допомоги педагогічному колективу в покращенні навчання й виховання вихованців [27]. Із охарактеризованих вище підходів до визначення поняття «управління» найбільш близькою нам вбачається розуміння його як «взаємодії».

Особливе місце в понятійно-термінологічному апараті дослідження разом з терміном «управління» посідає поняття «керівництво». Аналіз наукової

літератури дозволяє виділити кілька тлумачень щодо визначення сутності поняття «керівництво», у його співвідношенні з поняттям «управління».

Поняття «керівництво» визначається як вужче за управління, тому що застосовується лише стосовно людей; керівництво забезпечує функціонування закладу освіти, тоді як управління – її розвиток; керівництво є однією із функцій управління разом з плануванням, організацією, контролем тощо (при цьому керівництво трактується не як стимулювання, мотивація, а саме як адміністрування (Г. Єльникова, В. Лазарев, М. Поташник). Специфічними за змістом є поняття «керувати» та «управляти» [8; 15; 21; 30; 49; 53].

Для визначення сутності управління більшість дослідників послуговуються поняттям «управлінська діяльність» (Г. Єльникова, В. Сластьонін, М. Поташник, Є. Хриков та ін.). Зокрема А. Файоль розглядав процес управління як спеціальну діяльність з реалізації цілей організації [55]. Таке тлумачення є важливим в аспекті виділення управління як одного з видів соціальної діяльності, що має на меті отримання, передусім реального результату.

У низці спеціальних досліджень розглядаються різні аспекти управлінської діяльності. Так, Ч. Бернард аналізує фактори забезпечення ефективного співробітництва людей у формальних організаціях, серед яких особливо підкреслює виконання керівником своїх управлінських функцій. Функціональний склад управлінської діяльності в різних контекстах представлено в працях з теорії менеджменту, у тому числі освітнього менеджменту. С. О'Доннел та Г. Кунц серед функцій управлінської діяльності називають передбачення, організацію, розпорядження, координацію, контроль, роботу з кадрами [46].

Ю. Конаржевський, аналізуючи управління навчально-виховним процесом у закладі освіти, до функціонального складу управління педагогічною системою відносить педагогічний аналіз, планування, підготовку та прийняття рішення, організацію, внутрішньошкільний контроль та

регулювання [53]. П. Третьяков, ураховуючи специфічні особливості сучасної закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи, виокремлює: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольно-діагностичну, регулятивно-корекційну функції та утверджує, з одного боку, самостійність кожного виду діяльності, з іншого, − їх взаємопов'язаність в єдиному управлінському циклі та послідовність упровадження [55]. Автор підкреслює інваріантність функцій управлінської діяльності, тобто однаковість для різних соціальних систем, у тому числі й педагогічних. Водночас у кожній соціальній системі вони виявляють своєрідність.

Дослідники, які вивчають особливості управлінської діяльності в системі дошкільної освіти, аналізуючи чинники й умови вдосконалення, підкреслюють необхідність її осучаснення, оновлення на рівнях усіх складових, нагальність переходу на горизонтальний корпоративний принцип управління, вчасність уведення командної форми управління (Н. Соловйова, О. Сафонова. П. Третьяков, О. Комарова та ін.).

Розкриття сутності соціально-педагогічних аспектів управлінської діяльності в закладах дошкільної освіти вимагає розглянути й психологічні засади цієї проблеми. Серед низки ключових психологічних категорій і понять виокремимо як найбільш актуальне поняття взаєморозуміння. У психологічній науці взаєморозуміння розглядається як феномен, комплексне, складне утворення, що складається, на думку В. Знакова, з об'єднання індивідуальних точок зору на об'єкт розуміння, відчуття іншого як партнера по спілкуванню та «емпатійного розуміння» суб'єктів взаємодії [46].

Взаєморозуміння як стійкий, глибокий зв'язок стосується людей, які об'єднані загальною метою, і чим значніша ця мета, тим міцніше взаєморозуміння, що пов'язує людей. У науковій літературі таких людей називають однодумцями. В. Кемеров указує, що взаєморозуміння залежить від

згуртованості колективу й воно зумовлює ефективність та результативність його діяльності [27].

Рівень взаємовідносин і взаєморозуміння між членами колективу зумовлюється також психологічними обставинами, які можуть ускладнюватися, коли реальний лідер у колективі не є керівником, або полегшуватися, якщо лідер і керівник об'єднуються в одній особі. На думку науковців, взаємини можуть складатися таким чином: лідер і керівник – різні особи, які не знаходять спільних точок взаємодії. Ця ситуація не сприятиме успішній діяльності групи й гармонізації міжособистісних взаємовідносин; лідер і керівник – різні особи, які на основі взаємоповаги та компромісів знаходять точки взаємодії. Така група може працювати успішно, і в ній пануватиме певний «дух» змагання та суперництва. І все-таки при цій розстановці сил можливі деякі «крени» групового корабля праворуч чи ліворуч. Якщо група виконуватиме роль третьої сили, тобто буфера між лідером і керівником, то «цей корабель не затоне, а плистиме вперед»; лідер і керівник – одна й та сама особа. У цьому випадку група працюватиме як єдина команда, віддана своєму капітанові, тобто найефективніше з погляду діяльності та найбільш гармонійно з погляду взаємовідносин [16]. Отже, для успішної роботи педагогічного колективу як єдиної команди надзвичайно важливо, щоб особистість керівника та лідера поєднувалися в одній особі.

Водночас у процесі взаємодії між її учасниками можуть виникнути часткові суперечності, іноді навіть антагоністичні позиції, що є наслідком розбіжностей їх цінностей, цілей, мотивів. Отже, непорозуміння порушує проблему конфліктів, що детально й різнобічно вивчаються науковим напрямом психології конфліктів (Л. Дмитрієв, В. Журавльов, Т. Кушнірук, Н. Рибакова та ін.). Автори підкреслюють, що ускладнення та загострення суперечностей є свідченням міжособистісного конфлікту. На психологічному рівні суперечність проявляється в сильних негативних переживаннях учасників щодо ситуації, опонентів і себе (Л. Орбан-Лембрик, К. Юнг, Т. Кушнірук).

Конфлікт, на думку Л. Орбан-Лембрик, створює напружені взаємини між людьми, переключає їхню увагу з безпосередніх проблем на «з'ясування взаємовідносин», важко позначається на нервово-психічному стані людей. Ця проблема сприймається як особливо гостра, з огляду на те, що в закладах дошкільної освіти працюють за невеликим винятком лише жінки. Тому обов'язковою характеристикою сучасного керівника має бути конфліктологічна грамотність, яка включає володіння знаннями про види, особливості конфліктів, засоби їх розв'язування, практичні вміння прогнозування, попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. А також відповідне ставлення до критики з боку співробітників і керівництва та батьків вихованців [5].

Велике значення для взаємодії керівника й педагогів мають такі міжособистісні взаємини, як довіра або недовіра один до одного; увага або байдужість до проблем один одного; демократичність або авторитарність взаємовідносин тощо. Найбільш ефективною спільна діяльність керівника і членів педагогічного колективу є тоді, коли вони задоволені міжособистісними взаєминами й у них є бажання та прагнення працювати разом, тобто коли відбувається «соціально-психологічна інтеграція суб'єктів» [16].

Змістово-цільовими структурними елементами управлінської міжособистісної взаємодії учені називають: адміністративний елемент, що передбачає правові, фінансово-господарські функції керівника в їхньому міжособистісному виконанні, інформаційний і діловій обмін в організації; педагогічний елемент – реалізація керівником закладу освіти завдань створення відповідних педагогічних умов для навчання, виховання, розвитку вихованців, а також його навчально-виховний вплив на підлеглих, батьків вихованців; методичний елемент, що передбачає роботу менеджера освіти з підвищення кваліфікації, розвитку творчості, досягнення, акмеологічного рівня в роботі підлеглих, організацію вивчення й упровадження передового досвіду,

досягнень сучасної науки в практику роботи працівників колективу закладу освіти [22].

Слушною є думка про можливий позитивний вплив конфліктів, які, за твердженням учених, можуть мати і творчу силу, якщо їх подолання поліпшує взаємини, сприяє взаєморозумінню між людьми. Позитивна роль конфліктної взаємодії полягає в зростанні самосвідомості її учасників, особливо якщо конфлікт виникає з приводу соціально значущої мети.

Міжособистісна взаємодія в колективі закладу освіти, як і взагалі в будь-якій групі, породжує дуже важливий феномен – соціально-психологічний клімат колективу. Аналіз соціально-психологічної літератури, праць з психології управління показує, що всі автори визначають велику роль соціально-психологічного клімату в житті організації, управління нею, у життєдіяльності кожної особистості (Б. Фролов, Б. Паригін, О. Анісімов, С. Бондаренко).

Згідно з термінологією, що існує в психології, психологічний клімат освітньої організації можна визначити як переважний, відносно стійкий психічний стан колективу, що відображає особливості його життєдіяльності. Як синонім цього поняття в літературі часто використовують поняття морально-психологічний клімат, соціально-психологічний клімат, духовна атмосфера тощо [27]. Психологічний клімат – це багатогранне явище, яке має різноманітні вияви або структурні елементи, що можуть бути класифіковані за кількома критеріями. Одним із критеріїв, який покладено в основу такої класифікації й відповідно в основу побудови структури психологічного клімату, є показник «ставлення членів колективу до об’єктів навколишнього світу». Спираючись на цей критерій, Л. Карамушка виокремлює чотири структурних елементи психологічного клімату, що відображають ставлення членів освітніх колективів: до загальної справи, один до одного, до світу в цілому, до самих себе. При цьому перші дві групи є первинними, тобто найпоказовішими й найбільш безпосередніми виявами психологічного клімату.

Наступні дві групи – вторинні, більш опосередковані, оскільки вони зумовлені не лише життєдіяльністю конкретного освітнього колективу, а й іншими чинникам. Зазначимо, що всі вияви психологічного клімату мають два основних параметри: предметний (спрямованість уваги та характер сприйняття працівниками тих чи інших сторін їхньої діяльності), емоційний (задоволення або незадоволення цією діяльністю). У структурі психологічного клімату можна виділити такі основні елементи, як власне психологічний, соціальний та соціально-психологічний. Психологічний аспект клімату відображено в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів освітніх установ. Соціальний аспект клімату відображає міру репрезентованості в освітніх організацій соціальних вимог, які висуває суспільство в певний конкретний період його розвитку. Соціально-психологічний аспект відображено в інтегрованих показниках групової психології, що є значущим для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного об’єднання людей [16].

Психологічний клімат, який спостерігається в різних освітніх колективах, може різнитися за своїм змістом і спрямуванням. З огляду на це виокремлюють три основних види психологічного клімату: з позитивною, негативною й нейтральною спрямованістю. Клімат з позитивною спрямованістю має назву сприятливого, або здорового, з негативною спрямованістю – несприятливого, або нездорового. Клімат, спрямованість якого чітко не визначено, називається нейтральним [15].

Надзвичайну роль у створенні загального психологічного клімату в колективі, у загальній системі управління закладом дошкільної освіти науковці відводять керівнику ЗДО. З розвитком ринкових відносин досить гостро стоїть питання про підготовку професійно компетентних, енергійних, психологічно грамотних керівників. Формується соціальне замовлення на тип керівника, здатного не лише проявляти ініціативу, творчість, іти на ризик, брати на себе відповідальність, але й уміти створювати та підтримувати в колективі

позитивний психологічний фон, спонукати, заражати своїми діями працівників на нові досягнення [16].

Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості керівника освітнього закладу знайшли своє відображення в працях В. Весніна, Л. Карамушки, О. Кузьміна, В. Семиченко та ін. В особистості керівника вчені виокремлюють три групи якостей: професійні, особистісні та ділові (конкретний перелік цих якостей визначається рівнем управління та характером управлінської діяльності). До професійних відносять ті, якими повинен володіти керівник для успішного виконання функціональних обов'язків: високий рівень освіти, досвід роботи, широта світоглядних інтересів, ерудованість, прагнення до самовдосконалення, критичність, прагнення нового, уміння логічно пояснити думку, планування своєї діяльності. Особистісні якості розглядаються як передумова ефективного керівництва. Тому вони значною мірою універсальні: високий рівень внутрішньої культури та моральної рефлексії, фізичне та психічне здоров'я, наявність почуття емпатії, доброзичливість у ставленні тих, хто оточує, оптимізм, упевненість у собі. Показником керівника-професіонала є ділові якості: уміння організувати та скоординувати роботу, поставити завдання і проконтролювати його виконання, честолюбство, лідерство, особиста незалежність, сміливість, рішучість, наполегливість, воля, уміння повести за собою, ініціативність та оперативність у вирішенні проблем, мобільність, уміння володіти собою, прагнення до нововведень [43].

Автори формулюють основні вимоги до поведінки керівника, серед яких: гуманізм та демократизм в управлінні. Керівник закладу дошкільної освіти повинен орієнтуватися у своїй роботі на таку управлінську систему, яка була б спрямована безпосередньо на розвиток особистості, стимулювала творчість, самостійність, самопізнання кожного члена колективу. Демократичний, гуманістичний підхід до управління передбачає застосування методів стимулювання, переконання, довіри, завдяки чого досягається високий рівень

якості, результативності роботи колективу. Організація в такій системі управління закладом дошкільної освіти спрямована на формування не лише керованої, але й керуючої підсистеми, розподіл і кооперація праці в якій мають здійснюватися на вищому рівні. Чіткий, продуманий розподіл і кооперація праці керівників ЗДО попереджують дублювання фахівцями діяльності один одного, дають можливість охопити всі ланки організації керування [8; 24].

Одним із найважливіших моментів, що впливають на відносини й клімат у трудовому колективі, на продуктивність і якість праці, є стиль поведінки керівника, характер його взаємин з підлеглими, зокрема його здатність адаптуватися. Т. Пономаренко, підкреслюючи недостатній рівень управлінської культури керівників у системі дошкільної освіти, справедливо зазначає, що управлінцям дошкільних закладів необхідно володіти не лише певною інформацією, професійними знаннями, уміннями, навичками, але й точно знати, якими шляхами передавати цю інформацію іншим, володіти ефективними механізмами передачі [21].

Керівник ЗДО при прийнятті рішень має враховувати усталені традиції колективу, моральні норми, які регулюють поведінку колективу. Проте, на жаль, нерідко буває так, що новий керівник починає управління закладом дошкільної освіти не з вивчення традицій, знайомства з можливостями й потенціями кожного, а з кардинальної перебудови усталеного процесу на свій манер, розвалу того, чого не знає, щоб тільки було не так, як до нього. Абсолютно погоджуємося з думкою авторів, які вважають, що інноваційні перетворення в колективі мають відбуватися за абсолютно свідомого сприйняття їх усім колективом, а не по волі лише керівника [46; 54].

Дослідження Ю. Манилюк доводять, що однією з передумов професійної успішності керівника дошкільної ланки освіти є педагогічна креативність, яка проявляється в умовах упровадження новітніх технологій управління ЗДО.

Ми згодні з Г. Роговою, що керівник може виступати новатором. Це надзвичайно важлива управлінська роль керівника, особливо в наш час, який

називають часом прогресу, змін і нововведень. Стосовно організації, то йдеться про зміни, що спрямовані на перетворення певних компонентів структури чи функціонування організації. Саме керівник, у першу чергу, повинен дбати про їхнє впровадження. Натомість, серед підлеглих завжди знаходяться люди, які блокують зміни й нововведення через низку причин. Керівник в цій ситуації має проявити свої організаторські (залучати до участі в реалізації нововведень підлеглих), професійні, комунікативні (широко інформувати підлеглих про переваги змін), лідерські (допомагати переборювати вузьковласницькі інтереси) якості [55].

Слушним, на нашу думку, є твердження науковців, що взаємодію управлінського персоналу з педагогічним колективом забезпечує стиль керівництва, який відіграє важливі адаптаційні функції та сприяє врахуванню умов виконання діяльності, що здійснюється цим колективом [8; 54]. Дослідники Н. Кабушкін, М. Поташник, Л. Карамушка розглядають авторитарний, ліберальний, демократичний стилі управління, кожен з яких має як недоліки, так і свої переваги. Стиль керівництва характеризує стан і взаємодію керівника та його підлеглих. При цьому авторитарний стиль управління протиставляється демократичному стилю. Автори вводять поняття «якісне управлінське рішення», причому під «якістю» рішення розуміється його економічна доцільність та ефективна мотивація персоналу на його виконання. Зазначимо, що, характеризуючи різні стилі управління, автори нерідко ототожнюють демократичний стиль з партисипативним управлінням. На їхню думку, мінуси авторитарного стилю полягають у тому, що керівник одностайно не в змозі прийняти якісне рішення. І це пов’язано, по-перше, з тим, що за сучасного розвитку виробничих процесів жодна людина не в змозі мати повну й достовірну інформацію про всі нюанси виробництва. По-друге, одноосібне прийняття рішення зменшує зацікавленість персоналу в його виконанні. Навпаки, за демократичного стилю управління рішення обов’язково узгоджуються з експертами, які мають повну інформацію. До того ж,

обговорення рішення колективом при демократичному стилі управління значно підвищує рівень ініціативності персоналу, його мотивацію.

Відзначимо підхід, що узагальнює взаємозв'язок між адміністративним і демократичним управління: це взаємодія керівника й підлеглих. Взаємодія виступає як функціонування та розвиток освітньої системи, який сприяє не примусовому включенню педагогів у процес розвитку. Цьому відповідає партисипативний характер управління (співуправління) у прийнятті стратегічних рішень управління, коли всі суб'єкти процесу стають і суб'єктами управління. Науковці намагаються визначити специфіку кожного зі стилів управління через співвідношення партисипативного та командного управління. Спільним для них є те, що реалізація керівником завдань управління здійснюється на засадах демократизму. Ініціативність, активність, творча самореалізація всіх суб'єктів діяльності перетворює адміністративне управління в демократичне співуправління, надає йому суспільно-державного характеру.

Слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які розглядають як близькі за змістом поняття «управлінський стиль» та «організаційний клімат» [30]. Це особливо простежується на типології взаємин керівника й підлеглих, визначеній Крофтом та Халфіним. До неї автори відносять: клімат відчуження (рух з боку керівника колективом не приймається); зачинений клімат (стосунки формальні, реакції педагогів на будь-які ситуації аморфні); клімат «включення» (колектив ігнорує керівника, який намагається тиснути); відкритий клімат (щирі, довірливі стосунки). Зрозуміло, що узгодженість позицій між педагогами і адміністрацією досягається лише у випадку відкритого організаційного клімату, з яким співвідноситься й командне управління.

Отже, виходячи з характеристики різних стилів управління та типів організаційного клімату в колективі, можна стверджувати, що демократичне управління відрізняє неформальна й відкрита атмосфера співробітництва, яка

виявляється в командному управлінні, де панує налагоджена ефективна взаємодія між членами педагогічного колективу, який виступає як єдина команда.

Управлінська діяльність керівника ЗДО багатогранна, охоплює всі процеси, що відбуваються в дошкільному закладі, і відрізняється великою складністю та динамізмом, і тому керівникові необхідно вживати ефективні способи оцінювання діяльності закладу освіти, виявляючи позитивні та негативні чинники впливу на якість роботи ЗДО. Вагомим є впровадження у практику роботи стратегічного плану дій та забезпечення ефективності запланованих дій, що гарантують якість заходів. Це є невід'ємною частиною ефективної роботи закладу дошкільної освіти.

Резюмуючи вищесказане, зазначимо, що ЗДО за своєю природою є відкритою соціальною системою, яка функціонує в умовах постійної зміни чинників зовнішнього середовища та специфіки дії внутрішніх чинників, одне з центральних місць серед яких посідає ефективність управлінської діяльності. Одним із показників ефективного управління є участь у цьому процесі членів педагогічного колективу, які в тісній взаємодії з керівником утворюють єдину команду, що діє на засадах взаєморозуміння та партнерських взаємовідносин.

Провідна роль у розвитку цієї системи належить керівнику закладу дошкільної освіти, який у своїй діяльності має спиратися на гуманістичні та демократичні принципи керівництва; легко адаптуватися у взаєминах з підлеглими; виявляти професійну дієвість, креативність, конфліктологічну грамотність, упроваджувати новітні технології управління, забезпечувати сприятливі умови для реалізації організаційних та педагогічних умов управління якістю роботи освітньої організації.

1.2. Фактори впливу на процес управління якістю роботи закладу дошкільної освіти

Стрижневою умовою ефективного освітнього процесу є активна участь педагогів в управлінні якістю роботи закладу освіти. При цьому керівник має сам стимулювати цей процес, тобто розвиток стилю його роботи повинен випереджати розвиток управлінської активності педагогів, а не навпаки [21, с. 46]. Таким чином, при обґрунтуванні умов управління ЗДО слід ураховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники. При цьому під зовнішніми чинниками розуміємо такі, що створюють ефективне середовище для переходу ЗДО з функціонального у розвивавальний стан. Внутрішні чинники зумовлюють спроможність ЗДО пристосовуватися до сучасних вимог та відповідати їм. Таким чином, під умовами ефективного управління закладом дошкільної освіти ми розуміємо сукупність зовнішніх чинників і внутрішніх об’єктивних можливостей, що забезпечують успішне його функціонування та розвиток, реалізацію поставлених завдань. Успішність управління якістю роботи сучасного ЗДО визначається низкою чинників (рис. 1.2).

Розглянемо ці чинники детальніше.

До групи зовнішніх умов відносять суспільні чинники, пов’язані з реалізацією політики держави, її демократичною й гуманістичною спрямованістю, послідовним відстоюванням і втіленням ідей свободи особистості, визнанням її вищою цінністю світу. Соціальна нестабільність держави, змінення соціальної структури внаслідок розшарування суспільства, коливання ринку праці й зайнятості населення, безробіття є дестабілізуючими чинниками суспільного життя, які здійснюють суттєвий негативний вплив і на процеси управління ЗДО.



Рисунок 1.2. Чинники впливу на управління якістю роботи ЗДО

Наслідком негативного прояву суспільних умов є невпевненість педагогів у майбутньому, зниження рівня професійної самосвідомості, що виявляється в незацікавленому стані педагогів до професійного розвитку своєї особистості. Усе це зумовлює гальмування процесів особистісного й професійного розвитку і, як наслідок, суттєво ускладнює процес управління ЗДО. До суспільних умов слід віднести також правові й нормативні акти уряду, регіональних і місцевих органів влади, які суворо регламентують діяльність ЗДО, педагогічних колективів, педагогів, певним чином гальмуючи розвиток їхньої активності, ініціативності, самостійності, ускладнюючи процеси становлення й розвитку індивідуального стилю їхньої педагогічної діяльності. Отже, успішність управління значною мірою визначається впливом зовнішніх умов. Водночас, не менш важливу роль відіграють і внутрішні.

Управління якістю роботи сучасного ЗДО передбачає підвищення ефективності функціонування різних сфер діяльності дошкільного закладу на основі забезпечення матеріального благополуччя й фінансової стабільності та створення організаційно-педагогічних умов.

Ми відносимо організаційно-педагогічні умови до групи внутрішніх умов і розглядаємо їх як спеціально створені чинники, що забезпечують ефективну взаємодію членів трудового колективу для якісної реалізації місії закладу дошкільної освіти на різних рівнях управлінської діяльності (стратегічному, тактичному, оперативному). Організаційно-педагогічні умови як чинник конструктивних змін в управлінні ЗДО передбачають упорядкування ієрархічних, лінійних та функціональних зв'язків структурних компонентів цілісної системи управління.

На основі теоретичного аналізу нами було висунуто такі *організаційно-педагогічні умови*:

– поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (на стратегічному рівні управління);

– створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (на тактичному рівні управління);

– урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (на оперативному рівні управління). Їх взаємозв'язок представлено на рисунку 1.3. Обґрунтуємо визначені умови.

Ефективність управління якістю роботи закладу дошкільної освіти значною мірою залежить від стилю й характеру взаємовідносин, що склалися в колективі, який має становити собою «організаційну єдність, що знаходить відбиття в діловій і особистісній взаємодії; психологічну єдність (думки, взаємини); емоційну єдність (переважання певного настрою, прагнення до співпереживання, співчуття); вольову єдність (здатність долати труднощі, стримувати свої почуття, виявляти рішучість заради інтересів справи)» [27].

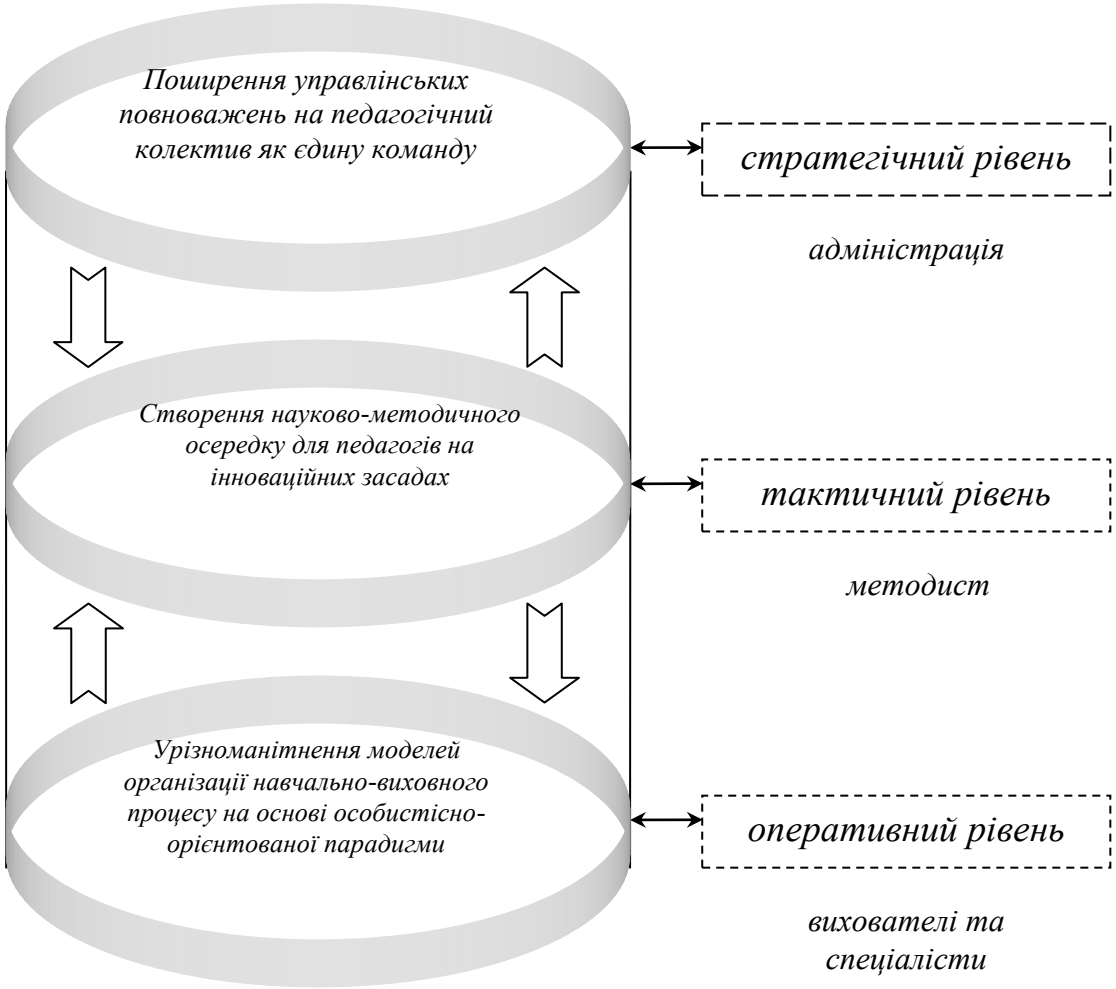


Рисунок 1.3. Взаємозв'язок організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи ЗДО

Аналізуючи процеси, пов'язані зі становленням та розвитком взаємовідносин між членами педагогічного колективу освітнього закладу, науковці підкреслюють особливе значення командної взаємодії або командного управління (Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Семиченко та ін.) [8; 15; 43; 53]. Дослідники наголошують, що стійка орієнтація на командне управління закладом освіти є однією з важливих ознак інноваційного управлінського мислення. Аналізуючи різні моделі розподілу функціональних обов'язків між посадовцями, вони вказують, що ефективність та результативність роботи освітнього закладу вище, якщо обов'язки розподілені так, щоб максимально сприяти ініціативності співробітників, а це у свою чергу можливо при делегуванні повноважень керівника членам педагогічного колективу.

У результаті широкої практики впровадження досвіду делегування управлінських повноважень було вироблено пропозиції щодо цього делегування, зокрема: делегувати тому, хто може й хоче виконувати частину повноважень; делегувати не тільки обов'язки, але і права, і повноваження; без вагомих причин не втручатися в робочий процес.

Вимагати від підлеглого проміжних звітів про хід реалізації завдань, контролювати лише кінцеві результати дорученої справи. Делегувати завдання по можливості цілком, а не у вигляді окремих ізольованих завдань. Як переконують автори досліджень, делегування повноважень керівникам структурних підрозділів та активним членам колективу дозволяє зробити систему управління більш демократичною, а управління – мобільним [23].

Реалізація ідеї командного управління, на думку науковців, передбачає змінення концептуальних засад управління колективом ЗДО [8; 9; 13; 18; 27]. Розглянемо детальніше сутність та походження цього поняття.

Поштовхом для виникнення командної форми управління є усвідомлення того факту, що досягти якості кінцевого результату в діяльності підприємств і установ у сучасному суспільстві можливо лише за умов об'єднання людських ресурсів, їхньої згуртованості та взаємопідтримки. Дослідженнями науковців доведено, що зміни в закладах освіти відбуваються успішніше, якщо вони реалізуються командою однодумців. Визначимо сутнісні характеристики поняття «командне управління», для цього звернемося до висхідних термінів «команда» та «педагогічна команда». Зазначимо, що феномен «команда» в значенні група людей (англійською «team»), які працюють разом для розв'язання специфічних завдань, є сьогодні широковживаним, хоча не має однозначного тлумачення [30; 46].

У численних працях з психології менеджменту поняття «команда» зіставляється з поняттями «колектив», «група», «корпорація», а командні дії співвідносяться з корпоративною взаємодією, діями бригади чи конвеєра [15; 16]. На відміну від загально-послідовних (конвеєр) та загально-індивідуальних

дій (бригада) команда характеризується як загально-взаємодіюча діяльність групи людей, спрямована на досягнення спільного результату (П. Уманський).

Проаналізувавши літературні джерела й здійснивши теоретичний аналіз проблеми, можна виділити низку змістових характеристик поняття педагогічна команда: до головних характеристик науковці відносять командний дух: відсутність деструктивних конфліктів; високу мотивацію та активність співробітників (Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов); повагу та інтерес один до одного; культуру відкритої комунікації, готовність висловити критику запропонованим ідеям, здатність конструктивно розв'язувати конфлікти, відкритість (Г. Гертер та Х. Оттл). Здатність працювати в команді науковці відносять навіть до базових компетентностей людини (Г. Гертер, Х. Оттл, Дж. Стюарт та ін.).

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «команда» в економічному та педагогічному менеджменті дав змогу узагальнити параметри ознак команди, які ми розглядаємо в контексті практики управління закладом дошкільної освіти. У таблиці 1.1 їх подано в зіставленні з типовим характером відносин у колективі співробітників дошкільних закладів.

Саме в досягненні спільної мети група починає усвідомлювати себе на певній стадії командою, члени якої починають думати одними категоріями, відчувати єдність. Цінними є слова В. Сухомлинського, який стверджував, що для успішного функціонування закладу дошкільної освіти краще мати групу згуртованих та середніх педагогів, які йдуть до однієї мети, ніж групу чудових, але розгаласованих за цілями педагогів [47].

Команда виробляє принципи діяльності для всіх своїх членів, уміє розділити завдання на стратегічні та тактичні питання: на сутнісні та другорядні й відповідно планує час на їх вирішення. Команда демонструє високу якість роботи та задоволеність від одержаного результату й від процесу спільної праці.

Таблиця 1.1.

Ознаки командних відносин у зіставленні з типовим характером взаємодії членів педагогічного колективу ЗДО

Параметри	Ознаки взаємовідносин	
	Команда	**Типовий колектив ЗДО**
Мета	мета спільної роботи приймається кожним членом команди	мету й завдання адміністрація ЗДО «спускає вниз» у готовому вигляді як розпорядження
Методи роботи	спільна зацікавленість у використанні ефективних методів роботи	Окремі члени колективу володіють ефективними методами роботи
Клімат колективу	командний дух; задоволення своєю працею; відсутність деструктивних конфліктів; якість міжособистісних взаємовідносин; корпоративна культура	відсутній командний дух; згуртованість між колегами, які об'єднуються в малі групи; задоволення від праці не є спільним стимулом; трапляються деструктивні конфлікти; нестійкий рівень міжособистісних взаємин
Результат роботи	якість освітніх послуг усвідомлюється як досягнення всієї команди	немає зацікавленості у спільному результаті роботи
Обов'язки та відповідальність	диференційований розподіл роботи між членами педагогічної команди; члени команди несуть відповідальність за свою частину роботи й за спільний результат у цілому	авторитарний розподіл завідувачем обсягу роботи між членами колективу; відповідальність за загальний результат роботи несе керівник
Професіоналізм	стимулювання творчого потенціалу кожного педагога; постійне підвищення професійної майстерності	окремі члени колективу, не зацікавлені в розкритті творчого потенціалу, складають баласт
Стимулювання	справедливий розподіл заохочень	малоефективне використання заохочень
Відносини в системі «колектив – підлеглий»	будь-яке рішення приймається колегіально; кожен усвідомлює свою вагому роль у колективі	член колективу відчуває пряму залежність від керівника; почуття своєї необхідності в більшості відсутнє

Про позитивну психологічну атмосферу в колективі можна говорити, якщо присутня висока мотивація й активність співробітників, які бачать не лише перспективи, а й усвідомлюють шляхи реалізації, бажають покращити досягнення. Про таку атмосферу, створену в Павлиській закладі дошкільної освіти, писав В. Сухомлинський: «Наш педагогічний колектив – творча співдружність однодумців, кожний робить свій індивідуальний внесок у колективну творчість, кожний, збагачуючись духовно завдяки творчості колективу, у той же час духовно збагачує своїх товаришів» [47, с. 90].

Команду від групи співробітників відрізняє високий рівень корпоративної культури, що визначається організованістю, раціональністю, умінням цінувати й розвивати потенціал кожної особистості. Загальна вимога команди – професіоналізм, постійне вдосконалення своїх професійних знань, умінь, навичок. Відсутність або часткове застосування цих ознак указують на відсутність командної організації роботи. Дослідники проблеми командного управління визначили стадії розвитку команди, причому наголошують на обов'язковій їх послідовності й водночас невизначеності часових меж для кожної з них (О. Пометун, Л. Середняк, Т. Сущенко, О. Янушкевич). Стадії представлено на рисунку 1.4.

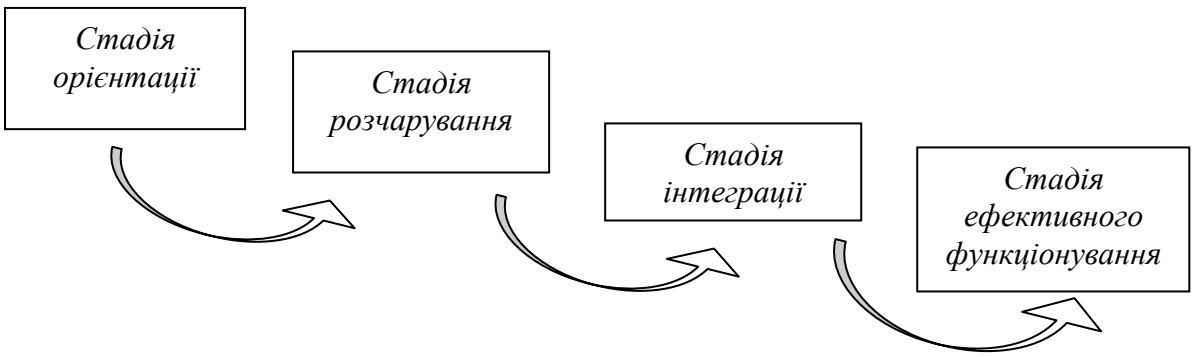


Рисунок 1.4. Стадії розвитку команди

Якщо перші дві стадії науковці характеризують як проблемні, недостатньо ефективні, оскільки на першій − члени колективу, відомі формальним лідером, лише починають будувати нові стосунки, а на другій

стадії відбувається іноді досить болісне притирання характерів, позицій, думок, починає складатися певна ієрархія, розподіл ролей, то наступні дві стадії пов'язуються з початком найбільш продуктивної роботи з точки зору взаємовідносин усередині команди та роботи на результат. У виробничій діяльності спостерігається широкий обмін ідеями, інформацією, спільний аналіз думок і колективне розв'язання конкретних завдань. Відтепер команда починає ефективного функціонувати завдяки довірі між членами команди, відданості спільній справі, виявленню творчого підходу до неї. Характерним є також чіткий розподіл обов'язків і завдань, функціональна компетентність та здатність до співпраці [16].

Науковці підкреслюють важливість розуміння для керівника, на якій стадії знаходиться розвиток колективу і створення умов для послідовного переходу від стадії до стадії, а також відзначають, що роль керівника на кожній стадії розвитку колективу як єдиної команди істотно змінюється. Якщо на першому етапі керівник намагається забезпечити формування колегіальності через спільне обговорення стратегічних цілей та визначення тактичних дій усіх і кожного, то на наступному, другому етапі керівник головну увагу приділяє попередженню та подоланню можливих конфліктів між співпрацівниками, організації робочого процесу. А от на третьому етапі учасники вже самостійно можуть узяти на себе відповідальність за виконання своїх обов'язків, і для керівника важливо забезпечити поширення управлінських функцій на членів команди та стимулювати колектив на досягнення.

Серед концептуальних підходів до опису командної взаємодії можна відзначити теорію командної роботи, сутність якої полягає у виокремленні ролей, що, як правило, складаються в команді: голова (гарантує якісність цілей та врахування внеску всіх і кожного); спрямовуючий (бореться проти інерції, надає енергію, дає вказівки); новатор (творча натура, генерує ідеї, висуває альтернативи); працівник, дослідник ресурсів (діє в контакті із зовнішнім середовищем, ефективний посередник для спілкування із зовнішніми

агентами); спостерігач-оцінювач (забезпечує реалістичну оцінку, прагне встановити, що саме працює); той, хто завершує, додає деталі (уважний до дрібниць, охайний у дотриманні термінів, дбає про досягнення стійкого вимірюваного прогресу). Водночас зазначимо, що в педагогічній команді дошкільного закладу ця рольова картина майже ніколи не складається в такому повному й розгорнутому вигляді, що можна пояснити специфікою функціонування закладу.

Таким чином, на основі вищезазначеного резюмуємо, що педагогічна команда є колективом однодумців, взаємини яких здійснюються при одночасній взаємодії кожного члена групи з усіма іншими, чиї дії спрямовані на досягнення спільного результату. Детальний розгляд особливостей командного управління, що представлено вище, був логічно зумовлений, адже цього вимагало обґрунтування можливостей реалізації першої з визначених організаційно-педагогічних умов − поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду.

Вертикальна структура означає ієрархію рівнів повноважень у вирішенні завдань забезпечення якості роботи дошкільного закладу.

Вона дає змогу ввести окремі структурні одиниці, відповідальні за здійснення певних функцій управління якістю освіти в режимі функціонування та розвитку (піклувальна рада, творчі групи); закріпити повноваження та відповідальність між ланками й персоналіями в організаційній структурі в напрямку забезпечення раціонального взаємозв’язку централізації та децентралізації.

При цьому зауважимо, що на першому, стратегічному (адміністративному) рівні керівник ЗДО у конструктивній творчій взаємодії з педагогічним колективом як єдиною командою приймають стратегічні рішення та виконують функції, спрямовані на забезпечення ефективності розвитку всього дошкільного закладу. На другому, тактичному (структурно-змістовному) рівні методист під загальним керівництвом завідувача у творчій

конструктивній взаємодії з членами педагогічного колективу декомпозують стратегічний план розвитку ЗДО, намічають основні завдання роботи на певний період (навчальний рік, квартал), визначають зміст та форми організаційно-педагогічної роботи для безперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації кожного педагога. Кінцева мета всіх цих дій – забезпечити якість освітнього процесу як важливішої складової сукупного показника якості роботи закладу дошкільної освіти.

На третьому, оперативному рівні представленої структури управління реалізуються функції поточного планування в роботі ЗДО та якісного виконання вихователями та іншими членами педагогічної команди запланованих дій. Функції взаємоконтролю, поточного контролю, аналітичні дії частково беруть на себе члени педагогічного колективу під загальним керівництвом директора дошкільного закладу.

Запропонований підхід управління якістю роботи ЗДО дає змогу переорієнтувати керівника з оперативного на стратегічне управління; розширити сферу участі колективу в управлінні ЗДО; забезпечити колегіальність рішень, що приймаються, за рахунок передачі функцій оперативного управління суб’єктам різних рівнів; підвищити відповідальність усіх членів команди за якість освітніх послуг; посилити різноманітні горизонтальні зв’язки. А головне, що цей підхід орієнтує на особистісні пріоритети управління, уможливлює становлення суб’єкт-суб’єктних взаємин у зв’язці керівник – підлеглий, пробудження різноманітних здібностей працівників для їх максимального використання в спільній діяльності, укріплення прагнення кожного до процвітання організації, у якій він працює [21; 24; 54].

Науковці доводять, що згуртованість, підвищення відповідальності кожного з членів колективу як єдиної команди можна забезпечити лише за умови переведення їх з позиції простих виконавців у статус гарантів якості,

чому сприяє чітке визначення функціональних обов'язків, які врівноважують права та обов'язки.

Такий рівень організаційної культури забезпечує створення атмосфери, у якій члени цього колективу, позиціонуючи себе суб'єктами стратегічного розвитку ЗДО, активізують процеси саморозвитку та самоорганізації. Усе це здатне забезпечити якість навчально-виховного процесу, максимальну реалізацію потенційних можливостей особистісного розвитку кожного вихованця.

Обґрунтуємо вибір у якості наступної організаційно-педагогічної умови створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах.

Модернізація дошкільної освіти пов'язана з постійним удосконаленням існуючих та розробкою й широким упровадженням інноваційних технологій навчання та виховання дітей. Поява педагогічних інновацій у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти має об'єктивні корені, оскільки в наш стрімко плинний час реальні факти змінюються настільки швидко та кардинально, що педагогічні реалії нерідко за ними не поспівають, створюючи протиріччя між бажаною якістю освітніх послуг і реальними результатами. Водночас проблема виявляється не лише в якості педагогічних інновацій (катастрофічно мало часу для ретельної експертної перевірки результатів упровадження нових підходів, технологій). Проблема полягає також і в не готовності педагогів свідомо прийняти інноваційні ідеї, критично оцінити реальні можливості щодо їх упровадження в практику роботи конкретного дошкільного закладу (К. Біла, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, К. Крутій та ін.). На жаль, багато сьогодні випадків, коли прийняття інновації лише проголошується, проте реальних змін у роботі з дошкільниками не відбувається. На заваді стають недостатні вміння об'єктивно оцінювати, розпізнавати користь та доцільно використовувати новітні педагогічні технології, творчо трансформувати їх у навчально-виховний процес дошкільного закладу. Рівень інноваційної культури більшості сучасних

педагогів не відповідає вимогам нашого стрімкого часу. Певною мірою це можна віднести за рахунок недоліків у роботі вищої закладу дошкільної освіти, яку гнучкою, на жаль, назвати важко. Науковці справедливо нарікають, що зміст, форми та методи професійної підготовки значно відстають від реалій сучасного дошкільного закладу (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Карпова, Ю. Косенко, К. Крутій, М. Машовець та ін.). З іншого боку, застарілі форми методичної роботи з кадрами в системі дошкільної освіти також не сприяють формуванню в педагогів критичного мислення, розвитку їхніх рефлексивних умінь, прагнення до професійного саморозвитку.

Основними напрямами для педагогічних інновацій у дошкільній освіті є формування нового змісту освіти; розробка та реалізація нових педагогічних технологій, методик навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку; організація нових видів дошкільних закладів; оновлення змісту та форм професійної підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів. Автори справедливо визначають зростання вимог до особистості сучасного педагога, який має не лише вирізнятися педагогічною ерудицією, вихованістю, досконалими професійними вміннями, розвинутим педагогічним мисленням, що забезпечить високі результати в навчанні та вихованні дітей. Він має також володіти технологією професійної рефлексії.

Сутність професійної рефлексії педагога полягає не лише в самоаналізі та самооцінці, хоча самопізнання необхідне, щоб виявити власні проблеми й наявні потенційні можливості, які допоможуть йому самоактуалізуватися та створити умови для самоактуалізації своїм вихованцям. Рефлексивні вміння пов’язані передусім з необхідністю аналізу й осмислення іншої людини – партнера по взаємодії (дитини, колег, батьків вихованців), об’єктивної оцінки його дій і станів, діяльності та особливостей розвитку (В. Желанова, К. Нікітюк, Я. Смирнова та ін.).

У визначенні теоретичних позицій щодо формування інноваційної культури педагогів дошкільної освіти та впровадження в роботу дошкільних

закладів інноваційних педагогічних технологій ми виходили з таких позицій: необхідності застосування педагогічної діагностики для самовизначення, самооцінки вихователями своїх здібностей, нахилів, рівня професійної компетентності. Основними принципами та умовами формування інноваційної культури педагогів науковці визнають пріоритетність розвитку педагогічної творчості; включення педагогів у дослідницько-пошукову діяльність; розвиток рефлексивних умінь на основі розв'язання проблемних ситуацій (В. Долинна, К. Крутій, Ю. Манилюк, Т. Пономаренко, В. Шинкаренко та ін.). Дослідники зазначають, що нерідко до впровадження інноваційних технологій у дошкільному закладі заохочуються обдаровані, сильні педагоги, усіх інших цей процес обходить. Водночас інноваційний клімат у дошкільному закладі як сприятлива для професійного росту атмосфера, що стимулює творчі прояви вихователів, підтримує бажання досягти професійної майстерності, − за твердженням науковців, забезпечується не окремими «зірковими» персоналіями, а загальним рівнем зацікавленості членів колективу спільною справою, творчою зараженістю, емоційним підйомом командної роботи [46; 49; 53; 55].

До основних напрямів науково-методичної роботи (учені наполягають на єдності методичної з науковою роботою), спрямованої на забезпечення інноваційного клімату в дошкільному закладі, автори відносять: підвищення педагогічної майстерності вихователя через різні форми творчої самопрезентації, вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду, ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічної науки, включення педагогів у дослідно-експериментальну роботу.

Наступною організаційно-педагогічною умовою управління якістю роботи ЗДО, на нашу думку, є внесення принципових змін в організацію освітнього процесу, передусім за рахунок урізноманітнення моделей його організації на основі особистісно орієнтованої парадигми. На нагальній

необхідності таких змін наголошується в державно-нормативних документах з дошкільної освіти, Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі».

На нашу думку, оптимальна реалізація вимог Базового компонента дошкільної освіти, що й буде реальним показником якості роботи дошкільного закладу, можлива за умови оновлення освітнього процесу на засадах інтеграції різних видів дитячої діяльності та за умови урізноманітнення моделей організації освітнього процесу (занятійної, проєктної, співбуттєвої або середовищної). Ефективність інтеграції полягає в тому, що вона дає змогу об'єднати та узгодити різноманітні системи навчання, досягти наступності, цілісності комплексного розв'язання завдань освітнього процесу (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, С. Якіменко та ін.).

Резюмуючи зазначене стосовно обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи ЗДО, зауважимо, що всі вони виявляють свою надзвичайну взаємозалежність і мають бути заданими саме в сукупності. Тобто, якщо в педагогічному колективі не налагоджена конструктивна й творча взаємодія між керівником та співпрацівниками на засадах партнерства, що спирається на соціально-професійну відповідальність кожного з працівників, а не лише керівника, якщо немає зацікавленості кожного в результатах спільної справи, ні про яку сприятливу для педагогічних інновацій атмосферу не можна говорити, а відтак, і сам освітній процес, приречений на застарілі підходи, ніколи не відповідатиме сучасним вимогам. І навпаки, високоякісний освітній процес у ЗДО є результатом дій творчого, з високим рівнем інноваційної культури педагогічним колективом, який постійно працює над удосконаленням своєї професійної майстерності, уболіває за спільний результат, що стає можливим лише за умов партнерських взаємовідносин керівника з підлеглими, які діють єдиною командою.

РОЗДІЛ 2
РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА В ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Вплив стилю керівництва на ефективність управління закладом дошкільної освіти

Роль керівника в організації є багатоаспектною. Він наділений правом приймати управлінські рішення, впливати на підлеглих, що передбачає певний тип стосунків з іншими людьми. Особистісний авторитет керівника і офіційні повноваження є підґрунтям, на якому формується його реальний вплив на діяльність організації, зокрема й управлінську систему загалом.

У кожного керівника складається певний стереотип управлінської діяльності, який в управлінні називають стилем керівництва. У теорії і практиці управлінської діяльності виділяють різні типи стилів керівництва за ознакою переважання одноосібних чи групових способів впливу на персонал та організацію виробничого процесу.

Стиль керівництва – система принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих із метою ефективного здійснення управлінської діяльності та досягнення поставлених цілей.

У наукових дослідженнях зафіксовані певні зв’язки між стилем, типом керівника, ефективністю діяльності закладу та її культурою управління. Загалом вони зводяться до таких положень:

– стиль відображає усталені способи діяльності певного типу керівника; тісно пов’язаний із психологічними особливостями його мислення, прийняття рішень, спілкування тощо;

– стиль не є вродженим, а формується в процесі діяльності й змінюється, його можна коригувати та розвивати. Стилів керівництва можна також навчати;

– опис та класифікація стилів певною мірою відтворюють змістові характеристики (параметри) управлінської діяльності (специфіку поставлених завдань, взаємини з підлеглими тощо);

– стиль керівництва пов'язаний із культурними цінностями, традиціями організації;

– чинники зовнішнього середовища (соціально-економічні, політичні, соціально-психологічні тощо) впливають на формування стилю керівництва [16].

У теорії та практиці управлінської діяльності виділяють різні типи стилів керівництва за ознакою переважання одноосібних чи групових способів впливу на персонал та організацію виробничого процесу.

У межах традиційної концепції управління виділяли *авторитарний, демократичний, ліберальний стилі* керівництва.

Авторитарний стиль керівника відрізняється схильністю до єдиноначальності в гіпертрофованих формах, надмірною централізацією влади, особистим вирішенням не лише основних, але й порівняно дрібних питань, свідомим обмеженням контактів з підлеглими. Керівник автократичного типу є догматичним, прагне підпорядковувати увесь колектив своїй волі, не виносить заперечень і не прислуховується до думки інших, часто втручається в роботу підлеглих і жорстко контролює їх дії, вимагає пунктуального виконання своїх вказівок. Наради проводить лише за формальності, оскільки рішення у нього підготовлені заздалегідь. Критики щодо своїх помилок не визнає, однак сам часто вдається до критики інших. Працює багато, примушує працювати й інших, у тому числі в позаурочний час. Може йти на розрахований ризик. Нікому не дозволяє «сісти собі на шию», однак вимагає від підлеглих усього, що вважає за потрібне, не зважаючи на те, що його вимоги нерідко виходять за

межі службових відносин і призводять до порушення трудового законодавства. У спілкуванні з людьми нестриманий, а то й брутальний. У цілому для керівника-автократа притаманною є недостатня повага до підлеглих. На практиці автократичний тип керівника саме у такій формі виявляється досить рідко.

Звичайно, такий керівник здатний зробити багато для вирішення проблем вмілою організацією роботи окремих структурних підрозділів, сміливо й своєчасно приймаючи рішення й досягаючи їх виконання. Однак у більшості випадків у керівників автократичного типу такі привабливі особисті якості розвинуті недостатньо, проте переважає прагнення командувати й вимагати безумовного підпорядкування. І тоді найздібніші та найініціативніші працівники, які знають собі ціну, мають почуття власної гідності, намагаються піти від такого керівника [22].

Цей тип керівника був характерним для командно-адміністративної, тоталітарної системи, яка існувала в нашій країні. Вона була побудована на широкому використанні тиску, вольового примусу, поєднувалася з чванством і брутальністю, нехтуванням думкою підлеглих. Автократичний керівник не обов’язково користується подібними прийомами впливу на підлеглих, але схильний до них. У практичній діяльності багатьом керівникам не завжди вдається затриматися на межі, за якою директивні рішення непомітно трансформуються в нічим не аргументоване свавілля

Директора закладу дошкільної освіти, якому притаманний авторитарний стиль керівництва, характеризують:

1. Одноосібне вирішення всіх питань життєдіяльності колективу без стимулювання активності, ініціативи працівників, врахування їхніх побажань і пропозицій, знань і досвіду. Перевагу він надає зовнішньому контролю, забезпеченню «залізної» дисципліни, вимогливості.

2. Неуважне ставлення до працівників, їхніх фахових та особистісних проблем, створення біля себе групи «довірених» осіб. Унаслідок цього

міжособистісні стосунки у колективі напружені, психологічний клімат у ньому можна охарактеризувати як несприятливий (нездоровий), що особливо помітно в ситуаціях інтенсивної праці, виконання термінових справ.

3. Переважання офіційних та однобічних каналів комунікації («зверху донизу»), які замикаються на керівникові. Висловлювання керівника безапеляційні, категоричні, навіть агресивні, що породжує комунікативні бар'єри. Дозування, блокування, спотворення інформації відкриває простір для домислів, чуток.

4. Надання переваги меті діяльності, ігнорування потреб та інтересів працівників, використання адміністративних методів. Вдаючись до цього, директор не дбає про умови професійної самореалізації, фахового вдосконалення педагогів, не враховує особистісних якостей, психологічної сумісності, соціально-психологічних особливостей педагогічного колективу.

5. Використання переважно командно-наказових методів, недооцінювання морального і матеріального заохочення, порушення етики службових відносин.

6. Агресивне ставлення до критичних зауважень на свою адресу, ігнорування їх, використання санкцій щодо тих, хто критично оцінює його діяльність та особистісні якості, про які він високої думки. Такий керівник педагогічного колективу байдужий до нововведень, не дбає про підвищення свого фахового рівня [30].

Отже, авторитарний стиль керівництва породжує нещирість, недовіру, напруженість у стосунках. Підлеглі змушені маскуватися й пристосовуватися, поводитись так, як бажає керівник.

Демократичний тип керівника на відміну від автократа прагне до надання підлеглим самостійності відповідно до їх кваліфікації та функцій, які вони виконують, залучає їх до таких видів діяльності, як визначення цілей, оцінка роботи, підготовка та прийняття рішень, створює необхідні для виконання

роботи передумови й справедливо оцінює їх зусилля, з повагою ставиться до людей і турбується про них.

Керівник демократичного типу особисто займається лише найскладнішими й найважливішими питаннями, надаючи право підлеглим вирішувати всі інші. Він намагається радитись з ними й прислуховується до думки колег, не підкреслює своєї переваги й розумно реагує на критику, не уникає відповідальності ані за власні помилки, ані за помилки виконавців. Максимально обґрунтовуючи рішення, що розробляються, він твердо втілює їх у життя. Стимулюючи ініціативу знизу і підкреслюючи свою повагу до підлеглих, він дає вказівки не у формі наказів, а у вигляді пропозицій, порад і навіть прохань, не лише прислуховується до їхньої думки, а й враховує її. Контроль за діяльністю підлеглих здійснює не одноосібно, а із залученням членів колективу. Намагання зважати на думку підлеглих і колег пояснюється, як правило, зовсім не відсутністю власної точки зору або бажанням поділити відповідальність, а твердою впевненістю у тому, що при вміло організованому процесі обговорення завжди можуть бути віднайдені оптимальні рішення.

Такий керівник не додержується стереотипів, а змінює свою поведінку відповідно до змін ситуації, структури колективу та ін. Він добре розуміється на позитивних якостях і недоліках підлеглих, спокійно вислуховує заперечення щодо власної позиції з тих чи інших питань, вважає нерозумним завжди наполягати на власному рішенні і не вважає ганебним для себе піти на поступки, не поступаючись при цьому принциповими інтересами. Конфлікти він сприймає як закономірне явище, намагається одержати з них користь на майбутнє, доходячи до їх першоджерела й суті. Добре поінформований про справжній стан справ у керованому підприємстві й настрої підлеглих він у взаєминах з ними завжди тактовний, із розумінням ставиться до їх інтересів і запитів, широко використовує можливості щодо впливу на них переконанням і психологічними прийомами, а при здійсненні контролю за їхньою діяльністю

акцентує увагу не лише на додержанні ними формальних вказівок, але й на реальних результатах.

Керівник демократичного типу вважає своїм обов'язком постійно й ґрунтовно, з повною відвертістю інформувати підлеглих про стан справ і перспективи розвитку колективу. За такої системи спілкування набагато легше мобілізувати підлеглих на реалізацію поставлених перед ними завдань, виховувати у них почуття господарів. Демократичний керівник стимулює творчу активність підлеглих (в основному делегуванням повноважень), сприяє створенню творчої атмосфери взаємної довіри й співробітництва, в якій пра-цівники усвідомлюють власну значимість й відповідальність перед колективом, при цьому дисципліна трансформується в самодисципліну [25].

Директору закладу дошкільної освіти, який сповідує демократичний стиль керівництва педагогічним колективом, притаманні:

1. Виражена орієнтація на співпрацю, активну взаємодію з колективом у всіх питаннях його життєдіяльності, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, уважне ставлення до пропозицій і побажань, урахування досвіду, знань, новаторських підходів педагогів, заохочення їхньої самостійності і самодисципліни, стимулювання активності та ініціативи.

2. Надання важливого значення психологічному контакту з кожним педагогом, колективом загалом; уважне ставлення до всіх працівників, унеможливлення існування біля себе групи «довірених» осіб, які мають певні «пільги» за його підтримку. Це є передумовою згуртування колективу, сприятливого психологічного клімату в ньому.

3. Партнерство і рівноправність. Керівник не акцентує на проблемі влади, не дотримується «соціальної дистанції» у спілкуванні; сприяє становленню розгалуженої мережі комунікацій у колективі (офіційних і неофіційних, рольових і особистісних, односторонніх і двосторонніх, контактних і безконтактних тощо), не «замикаючи» їх на собі. Це забезпечує

оптимальний доступ до необхідної інформації, дає змогу прогнозувати і долати комунікативні бар'єри.

4. Урахування потреб та інтересів кожного працівника, створення максимальних умов для їх задоволення (реалізації матеріально-економічних інтересів, потреб фахової самореалізації та самоствердження, професійного зростання та самовдосконалення), намагання максимально поєднати інтереси справи та інтереси працівників.

У разі «зіткнення» інтересів директор знаходить компромісне рішення (додаткове матеріальне, моральне заохочення, переконання, роз'яснення значущості певної діяльності). Доручаючи справу, він зважає на індивідуально-психологічні, особистісні якості, психологічну сумісність педагогів (загальні та спеціальні здібності, темперамент, характер).

5. Застосування переважно соціально-психологічних методів впливу, зокрема особистого прикладу («Я зробив би так ...»), пояснення («Це завдання краще виконати так ...»), прохання («Зробіть, будь ласка, ...»), переконання («Потрібно зробити, тому що ...»), звернення за порадою («Як Ви гадаєте?») тощо. Важливе значення має функціонування чіткої загальноприйнятої системи морального і матеріального стимулювання педагогів, дотримання етики службових відносин.

6. Доброзичливе ставлення до критичних зауважень на свою адресу, самокритичність, висока адаптивність до соціальних змін, прагнення до самовдосконалення [13].

Удосконалення системи управління закладом освіти нерозривно пов'язане з оволодінням всіма керівниками демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об'єктивності в оцінці досягнутих результатів, уміння творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень.

Ліберальний тип керівника відрізняється відсутністю розмаху в діяльності, безініціативністю й постійним очікуванням вказівок зверху, небажанням брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки. Менеджер-ліберал мало втручається у справи підлеглих і не виявляє достатньої активності, виступає в основному в ролі посередника у взаємовідносинах з іншими колективами. Як правило, він досить обережний, можливо, через свою невпевненість у власній компетентності, а відтак, і в становищі, яке він займає в службовій ієрархії. Такий керівник несподіваний у діях, легко підпадає під вплив оточуючих, схильний пасувати перед обставинами й миритися з ними, може без серйозних підстав скасувати раніше прийняте рішення.

У взаємовідносинах з підлеглими керівник-ліберал ввічливий і добродушний, ставиться до них з повагою, намагається допомогти у вирішенні їхніх проблем. Готовий вислуховувати критику й міркування, але у більшості випадків виявляється нездатним реалізувати одержані пропозиції. Недостатньо вимогливий до підлеглих. Не бажаючи псувати з ними відносин, часто уникає рішучих заходів. Здатний нехтувати власними принципами, якщо їх додержання загрожує його популярності серед вищих начальників чи підлеглих. У намаганні набути та зміцнити авторитет здатний надавати підлеглим різного виду пільги, виплачувати незаслужені премії, дозволяти невиправдані службовими потребами відрядження, схильний відкладати звільнення нездібного працівника [16].

Керівник-ліберал не може відстоювати свою позицію в складних і тим більше екстремальних ситуаціях. Часто такий керівник посилається на те, що він обмежений у правах і тому не може дозволити собі прийняти те чи інше рішення. Він робить ставку на безумовне виконання діючих положень та посадових інструкцій. У цьому він знаходить засіб компенсації відсутніх у нього або недостатніх здібностей до самостійних дій і спілкування. Підлеглі, маючи значну свободу дій, користуються нею на свій розсуд, самі ставлять завдання й обирають способи їх вирішення. У результаті перспектива

виконання тих чи інших робіт виявляється залежністю від інтересів та настроїв працівників. Зрозуміло, що керівник ліберального типу віддає перевагу такій організації діяльності, за якої все розписане по поличках і порівняно рідко виникає потреба у прийнятті оригінальних рішень і втручанні в справи підлеглих. Керівник ліберального типу не виявляє чітко виражених організаторських здібностей, нерегулярно й слабко контролює та регулює дії підлеглих, і, як наслідок, вирішення проблем підприємства не відрізняється достатньою результативністю. Разом із тим, він зовсім не прагне до службової кар'єри і, розуміючи, що посідає не своє місце, як правило, готовий віддати його іншому. Такий керівник може виявитись високотворчою особистістю, цілком захопленою якоюсь конкретною сферою власних інтересів, але без організаторського таланту, внаслідок чого обов'язки адміністратора виявляються для нього не під силу.

Керівник уникає прийняття вольових рішень, сподіваючись, що все само собою владнається. За такого стилю його діям властиві:

1. Невтручання в роботу педагогів, надання їм можливості виконувати свої функціональні обов'язки на власний розсуд. Керівник не стимулює активності, ініціативи працівників, але і не вимагає звітності, відповідальності за доручену справу. Реальне управління педагогічним колективом здійснюють його заступники.

2. Байдужість до налагодження міжособистісних стосунків, формування психологічного клімату в колективі, проблем соціальної адаптації працівників.

3. Уникнення спілкування з підлеглими, ухиляння від їхніх спроб спілкуватися з ним.

4. Незацікавленість у створенні умов для реалізації інтересів працівників, запровадженні нововведень тощо, намагання не помічати неякісної роботи працівників, схильність самотужки розв'язувати складні проблеми.

5. Пасивне невтручання, спостереження, байдужість до критичних зауважень.

Слід підкреслити, що жоден стиль керівництва не може бути реалізований у «чистому вигляді». Діям одного і того самого керівника за різних обставин можуть бути властиві різні стилі. Під впливом ситуаційних факторів (особливості колективу, зовнішній і внутрішній впливи, завдання, які доводиться розв'язувати, тощо) відбувається трансформація одного стилю керівництва в інший. Кожен стиль є унікальною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, яка суттєво відрізняє одного керівника від іншого. Наведена типологія керівників має дещо умовний характер. У реальній діяльності конкретного керівника можна простежити риси всіх трьох психологічних типів керівників.

Отже, менеджер освіти виступає керівником, що формує відношення всередині та поза організацією, орієнтує членів організації на досягнення цілей. Процес управління будь-якою педагогічною системою припускає постановку цілей і прийняття рішень, що диктується необхідністю постійного розвитку, руху педагогічної системи. У діяльності керівника важливе місце займають інструктування, риторична майстерність, необхідні для формування переконаності у виконанні доручення, забезпечення єдності педагогічного й дитячого колективів, надання безпосередньої допомоги у процесі виконання роботи, вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності, а також оцінка процесу й результатів .

Для кожного керівника характерний свій вироблений стиль управлінської діяльності. Він щоденно приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та цінностях. Саме вони визначають обрання принципу керівництва. Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, реалізація потенціалу працівників і зростаюча готовність до нововведень. Для переважної більшості керівників характерний

певний основний стиль, а також один або кілька допоміжних, які застосовують тоді, коли неможливим або неефективним виявляється основний.

2.2. Індивідуальні особливості керівника як передумова ефективного управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти

Обґрунтування професійно та інтелектуально важливих, психологічно і соціально необхідних якостей особистості керівника є однією з найактуальніших проблем освітнього управління. Особистісні якості керівника – найстійкіші характеристики, що мають вирішальний вплив на управлінську діяльність. У психологічному аспекті вони залежать від характеру, структури, спрямованості, досвіду, здібностей особистості, умов праці. Це складні, багатогранні феномени, конкретні вияви яких залежать від структури особистості і від дії різних чинників. Наприклад, дисциплінованість керівника може залежати від самоконтролю, внутрішньої організації, усвідомлення своєї соціальної ролі, а також від боязні несподіваного контролю вищих управлінських структур. Професіоналізм керівника включає його загальнопедагогічні професійні знання (у галузі управління), загальнолюдські, психофізіологічні, організаторські й комунікативні якості.

Процес управління будь-якою педагогічною системою припускає цілепокладання (постановку цілей) і планування (прийняття рішень), що диктується необхідністю постійного розвитку, руху педагогічної системи. У діяльності керівника важливе місце займають інструктування, риторична майстерність, необхідні для формування переконаності у виконанні доручення, забезпечення єдності педагогічного й дитячого колективів, надання безпосередньої допомоги у процесі виконання роботи, вибір найбільш

адекватних форм стимулювання діяльності, а також оцінка процесу й результатів [23].

Недостатньо тільки побудувати організаційну структуру закладу освіти, необхідно забезпечити ефективність спільної діяльності людей. Для цього необхідно, по-перше, щоб виконавці добре розуміли, яких результатів необхідно досягти і коли їх очікувати, по-друге, щоб вони були зацікавлені в їх досягненні, по-третє, щоб вони отримували задоволення від своєї роботи, по-четверте, щоб соціально-психологічна атмосфера в колективі була сприятливою для продуктивної роботи.

При реалізації функції керівництва закладом освіти вирішуються такі основні завдання: 1) підбір, розміщення й оцінка кадрів, постановка завдань перед виконавцями; 2) аналіз і регулювання соціально-психологічної атмосфери в колективі; 3) стимулювання продуктивної діяльності підлеглих та їхнього саморозвитку; 4) створення умов для професійного росту підлеглих [15].

Під змістом професіоналізму керівника розуміють його індивідуальні якості, які виділяють у п’ять основ них груп: загальнолюдські якості; психофізіологічні якості; ділові якості й організаторські здібності; комунікативні якості; професійні знання.

До першої, тобто групу загальнолюдських якостей керівника включають такі: працьовитість, принциповість, чесність, обов’язковість, вірність слову, самокритичність, гуманність, тактовність, справедливість, цілеспрямованість, альтруїзм, висока культура, бездоганна моральність, енергійність, працездатність, витриманість, любов до своєї справи, оптимістичність, вимогливість й іншим, відчуття гумору, зовнішня привабливість (охайність, стиль одягу тощо).

До групи психофізіологічних властивостей особистості відносяться: міцне здоров’я, стресостійкість, загальний рівень розвитку, інтелектуальні властивості (спостережливість, аналітичність мислення, стійкість і

розподіленість уваги, оперативність і логічність пам’яті, здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності), індивідуально-психологічні властивості (темперамент, спрямованість особистості).

До ділових якостей і організаторських здібностей можна віднести: ініціативність; самостійність у вирішенні питань; самоорганізованість (вміння берегти свій і чужий час, пунктуальність і точність); дисциплінованість; старанність; вміння чітко визначити мету і поставити завдання; здатність змінювати стиль поведінки у залежності та умовами; вміння розставити кадри й організувати їхню взаємодію, здатність мобілізувати колектив і повести його із собою; вміння контролювати діяльність підлеглих; спроможність населення і прагнення об’єктивно аналізувати й оцінювати результати, вміння стимулювати підлеглих; творчий підхід до доручених справ; вміння підтримувати ініціативу, прагнення використовувати усе нове, прогресивне; вміння підтримувати свій авторитет.

До групи комунікативних якостей ми включаємо вміння керівника встановлювати ділові взаємини з іншими керівниками, підлеглими, вміння підтримувати позитивний психологічний клімат в колективі, вміння спілкуватися (культура промови, вміння слухати тощо), вміння виступати публічно.

До професійних знань, якими має володіти сучасний керівник, ми відносимо: знання науки про управління (основи менеджменту, управління персоналом та ін.); застосування практично сучасних організаційно-управлінських принципів і методів; уміння працювати з документацією. Якщо керівник володітиме усіма вищезгаданими якостями, його вважатимуть ідеальним. Безумовно, кожна з якостей керівника впливає на ефективність роботи підлеглих і організації, в цілому.

Професіоналізм керівника можна визначити як наявність індивідуальних здібностей. Він є умовою успішного управління педагогічним колективом і освітнім процесом, у цілому. В основі однакових досягнень при виконанні

якої-небудь діяльності можуть лежати різні здібності, у той же час та сама здібність може стати умовою успішності різних видів діяльності.

До переліку важливих рис успішного керівника, як правило, відносять: інтелектуальні можливості вище середнього, але не на рівні обдарованості та геніальності; ініціатива, яка пов'язана із здатністю до аналізу та конструктивної діяльності, енергією, життєстійкістю; упевненість, що спирається на здатність вірити в себе і свою діяльність, усвідомлення свого місця, бажання досягти цілей; здатність подивитись на ситуацію зверху, що дає можливість панорамного бачення подій та процесів; фізичне та психічне здоров'я, яке створює запас енергії, необхідної для складної роботи; усвідомлення мети робить можливим постійний аналіз власної діяльності та мотивацію підлеглих; тактовність, толерантність керівника викликають з боку підлеглих повагу, яка потрібна щоб вести за собою; порядність необхідна, щоб завоювати довіру; бажання успіху, установка на лідерство створюють позитивні умови для кар'єри; уміння брати на себе відповідальність за прийняття рішень, виконання важливих завдань; здатність співпрацювати з широким колом людей; емоційна зрілість дозволяє управляти своїми почуттями, станами; установка на успіх створює передумови успішної діяльності та результатів; здатність до здорових суттєвих суджень.

Діловитість. Ця якість характеризує керівника з точки зору працездатності та вміння раціонально здійснювати діяльність. Вона передбачає високий рівень професійних навиків та умінь, а також бажання керуватися при виконанні обов'язків, перш за все, інтересами справи і поставленими завданнями. Діловитість ґрунтується на відповідальному ставленні особистості до виконуваних обов'язків. Діловитість – це раціонально організована активність. Дуже важливою стороною діловитості керівника є його уміння формулювати і визначати завдання для себе і підлеглих. Це основний момент ділового підходу. Наступний важливий елемент діловитості – визначення всіх необхідних дій, їх послідовності, які можуть сприяти досягненню наміченої

мети. Часто молоді керівники беруться за вирішення проблем, не зваживши своїх можливостей. Це далеко не діловий підхід. Діловитість – це уміння заздалегідь і аргументовано виробити програму необхідних дій для досягнення конкретної мети. Не варто забувати того, що у цього процесу є друга сторона: необхідно з такою ж визначеністю намітити і зафіксувати те, чого робити не варто. Необхідним елементом ділової поведінки керівника є уміння оцінювати результати діяльності на будь-якому етапі. При цьому під умінням оцінювати розуміється здатність здійснювати оцінку з дотриманням всіх правил логіки: формулювання і вибір критеріїв, сама процедура оцінювання, врахування умов і т.д. Важливим фактором рівня діловитості є уміння цінувати і економити час. Особливо варто відмітити уміння раціонально використовувати час зборів і нарад. Дослідження показують, що до 30% часу керівники проводять на різноманітних нарадах і засіданнях. Діловий підхід до проведення цих заходів полягає перш за все у чіткому визначенні їх необхідності і очікуваного результату [27].

Підприємливість – форма вияву трудової, громадської і політичної активності особистості, що виражає її кмітливість, ініціативність, енергійність, практичність. Ця форма необхідна у всіх сферах суспільства і відіграє значну роль у їх розвитку, так як проявляється в постановці нових завдань, які треба вирішити, і сприяє ефективному виконанню їх з високим рівнем якості. Це стосується і керівників у галузі освіти. Підприємливий керівник ЗДО сам активно працює для того, щоб створити такі умови праці підлеглих, при яких ефективність освітнього процесу буде найвищою, володіє навиками формулювати реальні завдання і виконувати їх. При цьому керівник максимально використовує свої професійні знання, інтелектуально-психологічні особливості для того, щоб усунути несприятливі умови, знизити їх негативний вплив. Розвитку ініціативи і підприємливості сприяє постійне вивчення і узагальнення передового досвіду управління закладом освіти, періодична фахова перепідготовка і самоосвіта на базі сучасних досягнень

науки, стимулювання і підтримка ініціативних починань і новаторства, їх юридичне забезпечення. Особливе значення підприємливості полягає в тому, що вона дозволяє вишукувати внутрішні резерви для підвищення ефективності управлінської діяльності керівника, поліпшувати якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти при мінімальних моральних та економічних затратах.

Службова етика – один із прикладних аспектів етичної науки, її змістом є моральні стосунки між людьми в процесі праці та реалізації управлінських рішень. Керівник повинен бути справедливим в оцінці здібностей і поведінки своїх колег, рівним в спілкуванні з ними, принциповим у вирішенні проблем тощо. Справедливість – теж необхідна якість хорошого керівника, звідси і гласність у вирішенні будь-яких питань. Службова етика має в управлінні ряд функцій, але особлива та, що вона визначає авторитет, репутацію керівника. Крім того, міцні етичні установки згуртовують працівників, сприяють створенню здорового психологічного клімату, високого рівня праці, допомагають вирішувати соціальні проблеми розвитку колективу. Процес управління здійснюється керівником в певній системі, послідовно, циклічно, Діяльність директора ЗДО опосередкована визначеними знаннями і уміннями, тому в професіограмі – документі, що містить вимоги, які визначають його діяльність, – власне управлінські дії розміщені по об’єктах управління. У логічній послідовності протікання самої діяльності знаходяться необхідні знання і уміння [54].

Дуже важливим є не лише рівень професійних якостей, а й особистісно-вольова сфера. Вона вважається високою, якщо керівнику властиві: любов і повага до дітей; почуття обов’язку і відповідальності; володіння сильною волею, здатність переборювати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до досягнення мети; наполегливість в справах, здатність до розумного ризику; ініціативність, швидка організація, передбачення можливих реакцій вихованців і педагогів, прогнозування поведінки членів педагогічного колективу; психологічна стійкість – не дає захопити себе нереальними пропозиціями;

адаптивність, тобто здатність пристосовуватися до змінюваних умов і вимог; самокритичність, реальна оцінка не тільки своїх досягнень, але і вад, прорахунків; динамічність, тобто уміння змінювати стиль керівництва залежно від зміни певних факторів; вимогливість до себе та інших, уміння спитати за виконану роботу; критичність, здатність бачити в пропорціях підлеглих як позитивні, так і негативні моменти; урівноваженість, вміння керувати своїми емоціями, дотримання педагогічного такту; надійність, дотримання взятих на себе зобов'язань; витривалість, задовільна робота в умовах перевантаження; оптимізм, вміння самостійно приймати своєчасні рішення, в критичних ситуаціях брати на себе відповідальність за результат діяльності [46].

Охарактеризовані вище властивості становлять єдність, порушення якої ускладнює, а то й унеможливлює оволодіння навичками управлінської діяльності, а також реалізацію їх на практиці.

Модель до, якої повинен прагнути кожен керівник сучасного ЗДО, повинна включати в себе всі представлені характеристики. Для цього потрібно вести постійне вдосконалення своєї управлінської діяльності, особистісних рис та якостей, цікавитися інноваційними процесами в галузі освіти та управління.

Отже, загальною акмеологічною основою професіоналізму керівника закладу дошкільної освіти виступають уміння, які відображають специфіку управлінської діяльності менеджера освіти: системне бачення проблем у роботі закладу; спеціальні знання, які потрібні саме для ефективного здійснення управлінських функцій; уміння організувати творчу діяльність колективу в інноваційному напряму роботи ЗДО; уміння сформувати середовище, яке розкриває професійні якості працівників системи управління організацією і персоналу; комунікативні вміння як уміння працювати з людьми, формувати позитивні взаємовідносини в колективі, а саме: впливати, переконувати, пояснювати, вислуховувати, вести за собою.

РОЗДІЛ 3
МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти

Потреби часу викликають зміни у ставленні до педагогів ЗДО. Імперативне управління, спрямоване на зовнішній тиск на педагога з метою примусового нав'язування йому визначених керівником норм і правил поведінки, методів і прийомів діяльності задля досягнення передбачуваного директором єдиноможливого результату поступається особистісно орієнтованому управлінню ЗДО.

Цей підхід спричиняє: формування морально здорового клімату в педагогічному колективі, атмосфери довіри, взаємоповаги, відсутності напруженості; підвищення рівня активності та зацікавленості працівників закладу дошкільної освіти та інших учасників навчально-виховного процесу, їх прагнення саморозвитку, творчості, прояву ініціативи, готовності приймати рішення та нести за них відповідальність; виконання функціональних обов'язків працівниками освітнього закладу на найвищому рівні, реальна реалізація прав учасників освітнього процесу; створення систем самоуправління на відповідних управлінських рівнях; певної «легкості» проходження адаптаційного процесу закладу дошкільної освіти до умов навколишнього середовища, що постійно змінюються [16].

Практична реалізація особистісно орієнтованого управління полягає в індивідуальному підході до особистості педагога, оскільки кожен прагне уваги до себе, поваги до своєї неповторності, відчувати цінність особистої праці для вихованців та їхніх батьків, своїх колег, держави, суспільства в цілому й

освітнього закладу зокрема. Набутий досвід педагогічного стимулювання, заснований на підході уніфікації, розглядає об’єкт управління як типовий образ, ігноруючи індивідуальні особливості особистості. Він став неефективним, оскільки пригнічує розвиток мотиваційного поля педагога, блокуючи дію властивих тільки йому мотиваційних факторів.

Педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів як складова особистісно орієнтованої управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти являє собою процес цілеспрямованого та послідовного впливу суб’єкта управління на особистість педагога сукупністю матеріальних і моральних чинників з метою активізації його діяльності з підвищення рівня професіоналізму в умовах поваги, довіри та доброзичливості.

Педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО як психолого-педагогічний феномен характеризується низкою специфічних ознак:

1. Педагогічне стимулювання впливає на мотиваційне поле особистості з метою отримання запланованих змін внаслідок інтеріоризації зовнішніх чинників, якими є стимули професійного зростання. Складність цього процесу полягає в тому, що в усталеній мотиваційній сфері особистості необхідно зміцнити допоміжні або й сформувати стійкі мотиви, які б стали для неї смислоутворюючими і діяли без додаткової допомоги зовнішніх факторів.

2. Процес педагогічного стимулювання професійного зростання педагогів відображає взаємозалежність об’єктивного і суб’єктивного. Цілеспрямоване стимулювання повинно спиратися на особистісно значуще для педагога. Це об’єктивні явища освітнього процесу, які викликають зацікавленість педагога і пізнання яких сприяє задоволенню його професійних потреб. А також індивідуальні потреби особистості (фізіологічні, у безпеці та самозбереженні, у визнанні та повазі, самоактуалізації тощо), реалізація яких здійснюється у професійній діяльності. У свою чергу, урахування особистісно значущих для педагога факторів призводить до підвищення якісних показників ефективності його педагогічної діяльності, тобто продуктивності праці.

Специфічною характеристикою процесу стимулювання педагогів до професійного зростання визначаємо залежність від представлених нижче факторів: ставлення до людей (адміністрації, колег, вихованців та їхніх батьків).

Позитивне ставлення створює атмосферу взаєморозуміння між учасниками педагогічного процесу, спонукає до співпраці при досягненні спільної мети та пошуку обумовлених нею шляхів професійного самовдосконалення.

Таким чином, позитивне ставлення до адміністрації, колег, вихованців та їхніх батьків формує сприятливі умови для здійснення стимулювання педагогів. Негативне та байдуже ставлення створює бар'єр у розумінні змісту та мети реалізації зазначеного процесу, наслідком чого є опір з боку педагогічних кадрів.

Самооцінка визначає рівень домагань особистості, формує усвідомлене бажання самоствердж уватися, вдосконалюватися. Усвідомлення педагогом специфіки та переваг закладу освіти зміцнює його «корпоративний дух», під яким розуміємо почуття гордості й відповідальності за долю своєї організації, усвідомлення власного внеску і своїх колег в її розвиток. Корпоративний дух спонукає педагога до пошуку нових форм і методів роботи з метою підвищення рейтингу закладу дошкільної освіти серед вихованців, батьків, педагогів міста, органів управління освітою в місті, області тощо.

За Н. Коломінським, на особистість здійснюється часто неусвідомлюваний нею вплив, який породжує певний психічний настрій. На нього діють найрізноманітніші чинники, серед яких неабияке значення має предметне оточення, зокрема колір стін, підлоги, столів тощо. Психічний настрій, джерелом якого є позитивне ставлення до предметів оточуючого світу, впливає на підвищення рівня працездатності педагога, спонукає до творчості. Задоволення сприяє відновленню душевної рівноваги після пережитих негативних емоцій, незалежно від причин, що їх викликали.

Четвертим фактором, від якого залежить здійснення процесу стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО, визначаємо *ставлення оточуючих до педагога.*

Ставлення людей формує самооцінку особистості, оскільки результати її діяльності обов'язково отримують схвалення чи несхвалення тих, з ким пов'язана її праця. Самооцінка педагога визначає рівень його домагань у професійному зростанні. Н. Волковою [4] помічено, що взаємовплив між членами колективу виявляє себе у змінах на конативному рівні при фізичній присутності інших людей. Зміни у поведінці педагога, феномен «публічного ефекту», залежать від особистих стосунків, офіційного та неформального статусів присутньої особи у колективі, її професійного авторитету.

Поведінка є зовнішнім показником внутрішніх процесів особистості. Таким чином, присутність тієї чи іншої особи може гальмувати чи активізувати дію мотивів професійного зростання педагога.

3. Педагогічне стимулювання спрямоване викликати позитивні психологічні стани такі, як усвідомлення значущості своєї професії, стан радості від успіхів у роботі, творчого натхнення, які призводять до зростання фізичної енергії та працездатності педагога. Окрім того, процес стимулювання професійного зростання педагогів покликаний зміцнити особистісний стан професійної зацікавленості, який сприяє активній діяльності з максимальними витратами на це фізичних і розумових зусиль.

Визначені специфічні ознаки процесу стимулювання професійного зростання педагогів стали основою для виділення принципів його організації:

- принцип рефлексії. Передумовою здійснення стимулювання професійного зростання педагогів є критичний самоаналіз особистістю власних професійних якостей та результатів педагогічної діяльності;
- принцип урахування потреб педагога. Потреби особистості формують її мотиваційну сферу від якої залежить спрямованість професійної діяльності та активність її здійснення;

- принцип усунення психологічних бар’єрів особистості. Основою стимулювання професійного зростання педагогів є опора на сильні сторони особистості та подолання її психологічних бар’єрів;
- принцип опори на акцентуальні риси педагога. Знання акцентуальних рис особистості дозволяє здійснювати процес стимулювання на основі її домінуючих позитивних властивостей;
- принцип професійної комфортності. Під цим поняттям ми розуміємо сукупність умов, створених у ЗДО, які б максимально сприяли реалізації особистісного потенціалу педагога. До них належить рівень навчально-матеріальної бази, морально-психологічний клімат у колективі, доброзичливе ставлення директора закладу дошкільної освіти до педагога;
- принцип індивідуального підходу до особистості педагога сприяє особистісній зацікавленості педагога, від чого зростає швидкість та ефективність професійного самовдосконалення;
- принцип мобільності педагога. Від активності педагога у процесі його самовдосконалення залежить швидкість просування та ефективність досягнення бажаного професійного рівня. Млявість, інертність особистості уповільнюють його здійснення.

Особливість педагогічної професії в тому, що успіх дитини є успіхом педагога, успіх останнього – часто досягненням управлінської діяльності керівника освітнього закладу, а саме: уміння створювати та підтримувати ситуацію успіху кожного працівника.

Успіх – це задоволення від досягнення очікуваного результату, яке є джерелом фізичних і духовних сил особистості. Успіх знаходиться в діалектичному зв’язку з метою, оскільки сам результат являє собою практичне втілення поставленої цілі. Таким чином, успіх педагога та результат його діяльності є заздалегідь спланованими явищами, що передбачають такі етапи:

- визначення потреб і бажань особистості;

- формулювання мети, яку прагнуть досягти у процесі професійної діяльності;
- діагностика психологічних якостей, професійних здібностей та вмінь педагога;
- аналіз умов досягнення бажаного результату;
- добір можливих засобів досягнення мети;
- поетапне моделювання просування до очікуваного результату;
- підтвердження поставленої мети;
- діяльність, спрямована на реалізацію цілі;
- зіставлення отриманого результату з поставленою метою;
- емоційна оцінка результату.

Створення директором закладу освіти ситуації успіху педагога полягає у наданні йому допомоги в досягненні бажаних показників професійного саморозвитку. Реалізація педагогом проміжної мети викликає стан емоційного піднесення, який стимулює діяльність особистості по досягненню кінцевої цілі.

Таким чином, основою для визначення методичної бази процесу стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО є положення про те, що зазначений вище процес повинен створювати ситуацію успіху особистості, викликаючи позитивні емоції, оскільки задоволення від виконання діяльності, формує до неї внутрішню мотивацію. Створення ситуації успіху, позитивне підкріплення дій педагога по самовдосконаленню є поштовхом для активізації його діяльності та мобілізації зусиль з метою професійного зростання.

Таким чином, до методів стимулювання професійного зростання педагогів зараховуємо ті, що спрямовані створювати ситуацію успіху особистості, викликати та підкріплювати позитивні емоції з метою активізації її діяльності та мобілізації зусиль задля підвищення професійного рівня та ті, що спонукають до відповідальності у досягненні зазначеної мети. Серед методів стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО виділяємо

4 групи: методи заохочення; методи здорової конкуренції; методи моделювання перспективи; методи контролю.

Під заохоченням розуміємо надання педагогам закладу дошкільної освіти постійної індивідуально-особистісної підтримки та справедливої винагороди за трудовий внесок. Зацікавлена підтримка колег, керівництва завжди допомагає долати труднощі педагогічної діяльності, її нестача є фактором гальмування індивідуального розвитку педагога.

Проте директори закладу дошкільної освіти часто не зважають на роль заохочення у стимулюванні професійного зростання педагогів. В. Крижко, Є. Павлютенков [34] визначили причини цього явища:



Рисунок 3.1. Методична база процесу педагогічного стимулювання педагогічних працівників

1. Деякі керівники закладів дошкільної освіти, розраховуючи на ефективну та сумлінну працю підлеглих, не вважають за потрібне за це їх хвалити чи заохочувати.

2. Досвідчені директори закладів дошкільної освіти не визнають досягнень педагогів, якщо вони не відповідають їхнім особистим професійним стандартам.

3. Дехто переконаний у тому, що покарання – це більш дієвий стимул.

4. Директори закладів дошкільної освіти, які недостатньо уваги приділяють аналізові праці педагогів, можуть не помічати їхніх успіхів, докладених зусиль.

5. Іноді заохоченню не сприяє характер існуючих у колективі традицій.

6. Деякі педагоги прагнуть до успіху у професійній діяльності, тому й не отримують заохочення.

7. Люди, що стали керівниками освітніх закладів, при відсутності конкуренції в оточенні, силою «видавлюють» слова подяки.

8. «Я зайнятий» – найпоширеніше прохання керівника вибачити за відсутню чи недостатню похвалу.

Методи заохочення поділяємо на дві групи: методи морального заохочення; методи матеріального заохочення.

Методи морального заохочення професійного зростання педагогів базуються на створенні атмосфери довіри, уваги до кожного педагога, особистісному спілкуванні директора закладу дошкільної освіти з працівником та останнього зі своїми колегами. Вони сприяють підвищенню відповідальності педагогів у виконанні своїх обов’язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації особистості та отриманню зворотної інформації від адміністрації закладу освіти та колег про те, як оцінюється його діяльність і професійні якості.

До цієї групи зараховуємо доручення більш складних і відповідальних завдань, делегування повноважень керівника закладу освіти, підтримку самостійності й ініціативи, участь у прийнятті управлінських рішень, надання можливості працювати у престижних групах, допомогу в організації

самоосвітньої діяльності, популяризацію педагогічного досвіду педагогів, публічну похвалу за досягнуті успіхи, особисту похвалу керівника закладу, підкреслення значущості праці педагога для колективу, ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом, формування та підтримку оптимістичної настанови на професійне самовдосконалення, проведення науково-методичних семінарів, семінарів-практикумів, приклад професійного самовдосконалення директора закладу дошкільної освіти тощо.

На нашу думку, похвала є найдоступнішою та найефективнішою формою винагороди працівника. Перевага її над іншими стимулами професійного зростання педагогів в тому, що вона найбільше економить час, необхідний для надання підлеглому зворотної інформації про те, як оцінюються його дії суб'єктом управління. Похвала може висловлюватися керівником закладу освіти в особистісному спілкуванні, у присутності інших педагогів або всього педагогічного колективу, фіксуватися в наказі закладу дошкільної освіти.

Ефективність особистої похвали директора освітнього закладу ґрунтується на авторитетності управлінця для працівника. Публічна похвала служить підвищенню статусу особистості серед колег, тобто зміцненню статусної мотивації.

Схвалення діяльності педагога, актів поведінки, які є проявом його позитивних особистісних рис, повинно здійснюватися з дотриманням певних правил:

1. Заохочуючи працівника, необхідно акцентувати на тому, які риси чи що в діяльності педагога викликає схвалення. Чітке визначення здобутків стимулює педагогів до здійснення подібних дій для отримання похвали від директора закладу освіти, яка зміцнює їхню віру у власні сили. Остання є відправною точкою для постановки масштабних цілей та основою їхньої успішної реалізації. Усвідомлення членами колективу того, що є предметом схвалення, усуває сумніви в необ'єктивності оцінки діяльності колеги. Таким

чином, ця форма заохочення спрямовується як на педагога, що досяг успіху, так і на інших членів педагогічного складу закладу дошкільної освіти.

2. Похвала менеджера закладу дошкільної освіти завжди повинна бути об’єктивною, не зважаючи на суб’єктивне ставлення управлінця до підлеглого та попередні прорахунки в його діяльності.

3. Тільки щире схвалення може стимулювати педагога до професійного самовдосконалення. Щирість – показник віри керівника в можливості педагога. Вона спонукає людину до самоаналізу та пошуку власних резервів підвищення рівня професіоналізму.

4. Висловлюючи педагогові похвалу, директор закладу дошкільної освіти повинен встановити та підтримувати з ним зоровий контакт, через який передавати свої позитивні емоції, завдяки посмішці та доцільній міміці.

Підтримка ініціативи та самостійності сприймається підлеглими як знак довіри до їхнього рівня професіоналізму й особистісних якостей. Надання можливості самостійно визначати цілі, формулювати завдання та бути вільним у виборі засобів їхньої реалізації підносить особистість у власних очах, розширює межі педагогічної творчості.

Самостійно поставлена мета – ефективний стимул професійного зростання педагогів ЗДО, оскільки він ґрунтується на зацікавленості особистості в успішному розв’язанні проблеми. У педагогів виникає можливість усунути прогалини у своїй діяльності. Ступінь надання свободи залежить від індивідуальних рис працівника, особливостей характеру, рівня самооцінки.

Під делегуванням розуміють передачу підлеглим для виконання завдань і повноважень зі сфери діяльності керівника закладу дошкільної освіти. Разом зі змістом, інструкцією щодо реалізації працівникові переходить відповідальність за організацію виконання й отримані результати.

Проте існує коло питань управлінської діяльності директора закладу освіти, які не підлягають делегуванню. На думку С. Королюк [18], основними

є: особливо важливі завдання: термінові справи, що не залишають часу для пояснення та контролю; завдання високої міри ризику; прийняття основних рішень щодо розвитку закладу, його місії, політики.

Методи матеріального заохочення покликані стимулювати професійне зростання педагогів шляхом покращення їхнього добробуту, розширення можливостей для поліпшення стану здоров'я, відвідування театрів, кінотеатрів, концертних зал, придбання необхідної художньої, наукової і методичної літератури, відео та аудіо матеріалів тощо.

Окрім того, заробітна плата, премії, доплати сприймаються педагогами як оцінка їхньої діяльності суспільством, адміністрацією й колективом, що позначається на самооцінці педагогів. Заробітна плата впливає на престиж професії, який у свою чергу відіграє роль у формуванні ставлення оточуючих до її представників. Важкою і цінною вважається та праця, яка високо оплачується і представники якої користуються пільгами, наданими їм державою. Таким чином, заробітна плата педагогів повинна максимально відповідати затраченим фізичним і розумовим зусиллям працівників, суттєво диференціюватися за рівнем професіоналізму педагогів.

Преміювання ж працівників ґрунтуватися на чіткому визначенні особливих заслуг, за які їх необхідно винагородити. Ця інформація повинна бути відомою як винагороджуваним, так і членам педагогічного колективу, оскільки, преміюючи педагогів, керівник закладу освіти засвідчує, що ділові якості працівників, які отримали винагороду, організація цінує і чекає від решти подібного ставлення до справи. Отже, винагорода стає стимулом професійного вдосконалення не лише для тих, хто її отримав, а й для педагогічного колективу в цілому.

Соціально-психологічний клімат визначає не тільки характер стосунків між членами педагогічного колективу, а й зумовлює цілі діяльності педагога по підвищенню рівня професіоналізму. Наприклад, відвідуючи відкрите заняття колеги, педагог ставить собі за мету ознайомитися з методикою застосування

інтерактивних форм навчання при вивченні нового матеріалу, а не підживити своє самолюбство виявленими у процесі аналізу недоліками в роботі педагога. До методів здорової конкуренції зараховуємо різноманітні професійні конкурси, наприклад, «Вихователь року». Метою його проведення може бути відбір кандидатури для участі в міському, обласному змаганні.

Аналіз праць учених показав, що професійне зростання педагога залежить від його продуктивно-позитивної «Я-концепції». Формування складових системи (уявлень особистості) відбувається на основі критичного самоаналізу задатків, здібностей, поведінки та професійної педагогічної діяльності з урахуванням об'єктивних умов її здійснення. За умови реалістичності й адекватності самооцінки індивідуальних ресурсів і можливостей їх підсилення гармонійне поєднання Я-ідеального, Я-майбутнього та Я-фантастичного визнано науковцями стимулом досягнення окреслених педагогом високих особистісних і професійних стандартів. Таким чином, інтеграція трьох складових Я-образу педагога на основі реальних уявлень особистості про себе є базою для визначення перспектив і розробки програм професійного зростання педагогів.

Отже, ставлячи за мету розвиток особистості у процесі професійної діяльності, кар'єру розглядаємо як самореалізацію людини, зміцнення її самоповаги, спосіб вплинути на якість праці шляхом підвищення статусу педагога в колективі та збільшення розміру матеріального заохочення. Набуття працівником певного професійного рівня визначає коло службових посад, на які він може претендувати. Отже, професійне зростання педагога прямо пропорційне можливості переходу на більш високу сходинку педагогічної кар'єри.

3.2. Реалізація моделі управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти

Забезпечення ефективності стимулюючої дії методу моделювання перспективи можливе при наявності в закладі дошкільної освіти чітко вибудованої моделі кар'єрного зростання працівника та вимог до професіоналізму кандидатів на керівну посаду. Наш дослідницький пошук дозволяє запропонувати модель організації цього процесу в ЗДО. Модель внутрішнього зростання педагогів повинна базуватися на їх взаємонавчанні, що передбачає професійне вдосконалення особистості завдяки співпраці з колегами, відчутності їхньої підтримки, обміну власними здобутками педагогічної діяльності, предметними, психологічними та методичними знаннями, передачі науково-дослідницького досвіду. Термін «взаємонавчання» інтегрує в собі наставництво, що передбачає підвищення рівня педагога внаслідок співпраці із колегою з вищим професійним статусом, і взаємонавчання рівних, яке полягає у спільній діяльності педагогів одного професійного рівня і передбачає: вивчення й аналіз сучасної практики навчання, взаємні консультації; підвищення ними рівня педагогічної майстерності; обмін ідеями; проведення досліджень у групі; вирішення проблем, що виникають у процесі педагогічної діяльності.

Реалізації процесу взаємонавчання фахівців слугує створення консультаційних пунктів, які займаються вивченням певної педагогічної проблеми і надають інформацію та поради щодо вирішення питань, які їх турбують.

Завдання *консультаційного пункту психолого-педагогічної підтримки* полягає у наданні допомоги педагогам закладу дошкільної освіти у розв'язанні психологічних проблем, популяризації психологічних знань, виявленні творчого потенціалу працівників. У обов'язки його членів входить організація та проведення зустрічей із психологами, педагогами-науковцями, виступи з

доповідями з проблем загальної, вікової та педагогічної психології, пошук відповідей на питання, з якими звертаються педагоги, проведення тестувань з метою виявлення професійно важливих якостей працівників, задоволення умовами праці, морально-психологічним кліматом у колективі, з'ясування особливостей характеру, рівня самооцінки людей тощо.

Психологічна допомога здійснюється й шляхом проведення практичних занять з релаксації, аутотренінгу, наданням порад і добором комплексу вправ для подолання стресу, зняття нервової напруги тощо.

Діяльність членів *консультаційного пункту перспективного педагогічного досвіду* пов'язана з вирішенням двох основних завдань: а) сприянням підвищенню професійного рівня педагогів закладу дошкільної освіти через ознайомлення їх із перспективним педагогічним досвідом педагогів інших навчальних закладів міста, області, України і здобутками іноземних держав; б) популяризацією досвіду своїх колег. Реалізація першого із них передбачає вивчення діяльності педагогів-новаторів, розкриття її особливостей і переваг для навчально-виховної роботи, організацію відвідування відкритих занять цих педагогів, проведення заходів із використанням їхніх досягнень. Популяризація досвіду педагогів є стимулом професійного зростання з довготривалою дією. Публікація статті про діяльність педагога чи телепередача спонукають до підтримання здобутої репутації, формуванню позитивного ділового іміджу.

Поширення досвіду педагогів закладу дошкільної освіти можливе завдяки наявності картотек прес-релізів ЗДО міста, області, які містять інформацію про особливості здійснення в них освітнього процесу, перелік заходів на наступний навчальний рік. Педагог може отримати інформацію про заходи, які його цікавлять, про назву науково-методичної проблеми, над розробкою якої працює педагогічний колектив, а також теми самоосвітньої діяльності педагогів. Це дає можливість колегам із різних ЗДО у дискусії, бесіді знайти нові шляхи розв'язання спільної для них проблеми.

Вирішення другого завдання покладає на членів консультаційного пункту низку зобов'язань, серед яких налагодження зв'язків із редакторами газет, фахових журналів, директорами видавничих центрів з метою публікації наукових та методичних праць педагогів закладу освіти, статей про діяльність передових педагогів закладу, а також із директорами місцевих телерадіокомпаній задля трансляції передач про сумлінну та результативну працю колег.

Праця членів *консультаційного пункту педагогічних технологій*, полягає у вивченні теоретичних засад педагогічних технологій задля детального ознайомлення з цією інформацією колективу. Окрім того, створення пункту викликане потребою в наданні конкретної допомоги по втіленню технологій у діяльність педагогічних працівників закладу освіти. Вирішення цього завдання можливе шляхом проведення відкритих занять, моделювання шкільних занять, коли педагоги виконують роль вихованців, організації науково-методичних семінарів. Підвищенню рівня професіоналізму сприяє взаємне відвідування занять із упровадження певної педагогічної технології членами пункту з метою відбору кращого для демонстрації педагогічного колективу та самовдосконалення в цьому напрямі. В обов'язках педагогів, які входять до названого консультаційного пункту, міститься й проведення місячника однієї з педагогічних технологій навчання, під час якого педагоги мають можливість побачити її практичне застосування своїми колегами (не лише тими, хто входить до пункту). Діяльність *консультаційного пункту педагогічної творчості* передбачає підтримку та розвиток нетрадиційності й оригінальності в педагогічній праці. В обов'язки його членів входить розробка та систематизація цікавого дидактичного матеріалу для педагогів різного фаху, наприклад, навчальні ігри на уроках, логічні задачі тощо, а також надання допомоги педагогам та проведення різноманітних навчальних змагань, конкурсів серед вихованців та членів педагогічного колективу.

Просування педагогів ЗДО службовими сходами здійснюється у двох напрямах: вертикальному і горизонтальному. Така організація кар'єрного процесу забезпечує всебічний професійний розвиток педагога. Резерв, складений на кожну із керівних посад, доводитись до відома працівників з метою інформування про найближчі перспективи службового зростання. Дієвість стимулів моделювання перспективи посилюється при матеріальному заохоченні керівників та за умови значної його диференціації між різними ступенями кар'єри.

Методи моделювання перспективи є універсальними, тому повинні застосовуватися до кожного із членів педагогічного колективу без винятку. Ефективність їхньої дії залежатиме від індивідуальних особливостей педагогів. Підтримка ініціативи та розширення меж самостійності педагога не усувають контролюючої діяльності з боку керівника закладу освіти. Методи контролю полягають у спостереженні та перевірці виконання працівником програми професійного самовдосконалення з метою підвищення його відповідальності і надання необхідної допомоги. Об'єктами внутрішнього контролю професійного зростання педагога є вдосконалення форм і методів навчально-виховної роботи з дітьми, демократизації та гуманізації стосунків у системі «педагог-здобувач дошкільної освіти», впровадження інноваційних технологій, рівень навченості та вихованості дітей, створення атмосфери творчої співпраці з ними, їх особистісний розвиток.

До методів внутрішнього контролю професійного зростання педагога належать: проведення зрізів знань, відвідування занять; виховних заходів; бесіди з дітьми та педагогами; перевірка планів індивідуальної роботи та занять із здобувачами з низьким рівнем підготовки та обдарованими дітьми; уміння працювати самостійно, аналіз участі педагогів у методичній роботі закладу дошкільної освіти, тестування працівника з метою виявлення рівня загальнопедагогічних і предметних знань та умінь, анкетування педагогів,

вихованців, батьків; перевірка календарно-тематичних планів; аналіз діяльності гуртків, різних клубів і факультативів тощо.

Посилення контролю професійного зростання педагогів ЗДО залежить від особистісних якостей педагога: переконаності в необхідності самовдосконалення, відповідального ставлення до виконання своєї роботи, рівня самооцінки, уміння здійснювати самоконтроль діяльності. Реалізація індивідуального підходу до особистості педагога дозволяє запропонувати модель здійснення процесу педагогічного стимулювання професійного зростання педагогів, яка базується на урахуванні потреб, рівня самооцінки та приналежності або прояву тенденції особистості до акцентуального типу характеру чи темпераменту.

Ця модель забезпечує визначення педагогічних стимулів, які є особистісно значущими для педагога. Володіння керівником закладу освіти інформацією про особливості працівника розширює можливості для урізноманітнення стимулюючих впливів на особистість.

Потреба педагога у самовираженні забезпечується дорученням більш складних і відповідальних завдань, наданням більшої самостійності в діях, можливості регулярно підвищувати кваліфікацію, реалізувати себе як лідера групи педагогів, які розв’язують спільну проблему, займатися вирішенням питань, які їх цікавлять, залученням до участі в інноваційних проєктах, у професійних конкурсах і змаганнях.

Потреба у визнанні та статусі при реалізації мети професійного зростання педагогів ЗДО задовольняється публічною похвалою за досягнуті успіхи, атестацією на більш високу кваліфікаційну категорію, залученням до участі в інноваційній діяльності, прийнятті управлінських рішень, наданням можливості працювати у престижних групах, узагальненням педагогічного досвіду педагога та популяризацією його в різноманітних засобах масової інформації.

Процес педагогічного стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО повинен ґрунтуватися на урахуванні рівня самооцінки особистості. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх здібностей, властивостей і місця серед інших людей. Від того, яку характеристику дає собі особистість, залежить її успіх у реалізації життєвих планів і професійній діяльності зокрема. Визначення рівня самооцінки кожного із членів педагогічного колективу є необхідним етапом здійснення процесу стимулювання, оскільки вона обумовлює професійне самопізнання особистості, яке є підґрунтям розробки програми професійного самовдосконалення.

Враховуючи те, як людина оцінює свої достоїнства і недоліки, психологами виділено такі види самооцінки: адекватна, занижена, завищена.

Адекватна самооцінка дозволяє педагогу чітко встановити співвідношення між складністю поставленої мети і власними силами, необхідними для її досягнення. Успішне розв’язання завдання спонукає до пошуку шляхів вирішення більш складної проблеми, якщо для її досягнення працівник має достатній рівень професіоналізму. Невдача змушує шукати нові способи реалізації поставленої цілі.

Для педагогів з адекватною самооцінкою завдання з високим рівнем складності не є привабливими, якщо встановлено невідповідність власних ресурсів складності проблеми. Мета керівника ЗДО спонукати педагога до зменшення показника цього співвідношення шляхом застосування як стимул доручення виконання завдань, рівень яких вимагає від педагога оволодіння додатковими знаннями чи формування нових фахових умінь. Цей стимул ґрунтується на виникненні протиріччя між реальним рівнем професіоналізму педагога і тим, який вимагає розв’язання проблеми. Різниця між наявним і бажаним рівнями є рушійною силою розвитку педагога. Оцінка членами колективу й адміністрації професійних умінь та якостей особистості виконує функцію орієнтира в роботі педагога над собою, якщо вона вища за його самооцінку.

Працівники з неадекватною оцінкою своїх професійних якостей і продуктивності праці при здійсненні процесу педагогічного стимулювання потребують особливої уваги. Низький рівень самооцінки є причиною невпевненості людини у своїх силах, яка пригнічує бажання самовдосконалюватися.

Формування такого ставлення особистості до себе можливе двома способами:

- сприйняття людиною твердження про те, що інші наділені кращими якостями та здібностями. Це уявлення може бути сформоване як оточуючими, так і самою особистістю, що переконала себе в його істинності;
- наслідок ряду невдач, причина яких ототожнюється людиною з її неповноцінністю.

Особистості із заниженою самооцінкою характерна нерішучість, нетерплячість, стан хвилювання, тривоги, неспокою, відчуття провини в нерезультативності справи, в якій брала участь. Вона вважає себе невдахою, нездатною піднятися на вищий щабель професійного розвитку. Це пов’язано з негативними емоціями особистості до самої себе, які не здатні спонукати людину до серйозних дій. Досягнення професійного успіху обумовлене внутрішнім станом людини, що супроводжує її ефективну діяльність.

Ураховуючи характеристики людей із заниженою самооцінкою, керівникові ЗДО необхідно педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів спрямувати на подолання ними бар’єру особистісної неповноцінності. Цьому сприяє надання самостійності, інформаційне та невербальне підкріплення позитивних змін у самооцінці, допомога в аналізі діяльності, публічна похвала, особиста похвала директора за досягнуті успіхи, участь у прийнятті управлінських рішень, визнання значущості праці особистості для колективу, делегування повноважень зі сфери діяльності менеджера закладу освіти.

Використання наведених стимулів для цієї категорії працівників потребує дотримання таких правил:

- педагоги з низьким рівнем самооцінки – це сумлінні виконавці, але, даючи рекомендації щодо їх вдосконалення праці, не обмежуйте їх самостійності у розв'язанні педагогічних проблем, оскільки тільки вони самі повинні зрозуміти, що можуть досягти більшого;
- порівнюйте педагога з ним самим у різні періоди для виявлення змін у його професійній майстерності. Порівняння з колегами породжує почуття страху перед недосяжністю такого ж професіоналізму;
- позитивні зміни в оцінці педагогом його професійно значущих якостей повинні підкріплюватися інформацією про те, що вони помічені адміністрацією, іншими членами колективу;
- указуючи на помилки в діяльності педагога, разом шукайте шляхи їх усунення, наголошуючи на тому, що аналіз помилок є обов'язковою умовою професійного самовдосконалення;
- пам'ятайте, що надмірне використання публічної чи особистої похвали породжує страх перед допущенням помилок;
- педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів повинно здійснюватися поетапно: від розв'язання простіших завдань до більш складних;
- педагоги із заниженою самооцінкою потребують постійної уваги до себе, тому необхідно цікавитися їхньою думкою щодо питань навчально-виховного процесу;
- мотивацію професійного зростання педагога можна підвищити, якщо причину невдач пояснювати не тим, що в педагога не вистачає здібностей, а тим, що ним було докладено недостатньо зусиль для реалізації поставленої мети.

Вихователі із завищеною самооцінкою належать до групи педагогів, які не виявляють бажання самовдосконалюватися, вважаючи наявний рівень

професіоналізму достатнім для високоефективної реалізації завдань сучасної освіти. Вони завжди впевнені у собі, хоча їхній професіоналізм часто не відповідає ступеню домагань. Завищена самооцінка визначає і складність їхнього характеру.

Такі люди у своїх негараздах звинувачують інших або зовнішні обставини, конфліктні, часто зверхні у ставленні до колег. Але разом із тим мають великий творчий і розумовий потенціали. Завдання керівника закладу освіти полягає в подоланні бар'єрів неадекватної самооцінки педагогів і спрямування їхньої діяльності на професійне самовдосконалення.

Завищена самооцінка педагогів детермінується неадекватністю їхньої Я-концепції, тому педагогічне стимулювання професійного зростання педагогів цієї категорії вимагає від директора закладу освіти дотримання низку правил:

- педагог повинен сам усвідомити необхідність підвищення його професійного рівня;
- з метою формування адекватної самооцінки педагога порівнювати результати самоаналізу із оцінкою його професіоналізму колегами та членами адміністрації;
- аналіз заняття самим педагогом зіставляти з думкою про нього колег, думку яких він поважає;
- надавати допомогу у визначенні орієнтирів професійного самовдосконалення педагога у відповідності з наявним рівнем його майстерності й компетентності.

Знання акцентуальних рис педагогів дає можливість реалізувати індивідуальний підхід до особистості та підвищити результативність процесу педагогічного стимулювання. Для людей збуджуваного типу характерний низький рівень саморегуляції, надмірна імпульсивність, грубість, конфліктність, дратівливість з найменших дрібниць, низька контактність у спілкуванні. Рішення, яке було прийняте, може бути остаточно скасоване

наступним емоційним збудженням. Такі люди байдужі до майбутнього, будь-яка праця не приносить їм задоволення, тільки розваги викликають насолоду.

Представникам демонстративного типу притаманна самовпевненість, прагнення бути лідером, утримувати у своїх руках владу і відчувати постійну увагу до себе, вони отримують насолоду від визнання оточуючими і похвали з їхнього боку. Для задоволення двох останніх бажань брешуть, навіть не усвідомлюючи цього. Прагнення бути в центрі уваги, відчувати захоплення колег особистостями цього типу характеру спонукає їх до попередньо не обдуманої поведінки, сприяє пристосуванню до людей.

Педантичний тип. Для представників цього типу акцентуації характерна інертність у прийнятті рішень, яка пов’язана з появою значної кількості сумнівів щодо правильності обраних дій. Спонукальним фактором стимулювання їх до прийняття рішення щодо професійного самовдосконалення є переконання в його необхідності через окреслення близьких перспектив, визначених з урахуванням наявного рівня професіоналізму педагога. Такими стимулами є виступ із доповіддю на педагогічній раді з досліджуваної педагогом проблеми, популяризація досвіду на ярмарку педагогічних технологій, друк матеріалів у методичних збірниках, позачергова атестація на більш високу кваліфікаційну категорію тощо. Під час пояснення формується система вагомих аргументів, здатних протидіяти сумнівам педагога.

Реалізація програми професійного вдосконалення потребує вимогливого ставлення педагога до себе, щоденної кропіткої праці, наполегливості та терпіння у подоланні перешкод, емоційної стійкості до стресів успіху та поразки. Стрес успіху виникає при досягненні очікуваних результатів, коли особистість відчуває розгубленість і спустошеність через відсутність нової мети й алгоритму дій. Вихід із ситуації у терміновому заповненні цих прогалин у програмі професійного зростання педагога, що прискорює процес самовдосконалення та підвищує його результативність внаслідок опори на стан

емоційного піднесення, викликаний досягненнями педагога. Другим фактором, що сприяє подоланню стресу педагогічного успіху, є чітке планування етапів діяльності з підвищення професійного рівня. У людей педантичного типу акцентуації реабілітаційний період після професійних невдач характеризується глибиною та тривалістю переживань, послабленням дії мотивів самовдосконалення. У такий час вони потребують емпатичного ставлення, душевного тепла та підтримки. Бажання продовжувати професійний розвиток всупереч невдачі стимулюється підкресленням попередніх досягнень педагога та наявності у нього професійного потенціалу для розв'язання цієї проблеми. Таким чином, при дорученні педагогові виконання важливого завдання необхідне акцентування на впевненості керівника в бездоганності та високому рівні його реалізації. До таких завдань належать: упровадження інноваційних педагогічних технологій у свою діяльність, розробка методичних рекомендацій щодо вивчення якоїсь із складних тем, дидактичних матеріалів для нових курсів у програмі ЗДО та ін. Стимулюючим фактором професійного зростання цієї категорії людей є й надання самостійності в діях.

Позитивним у представників педантичного типу характеру визнано вболівання за долю організації. Вони глибоко усвідомлюють свій обов'язок перед закладом освіти, дбають про його репутацію в місті та за його межами. Тому опора на корпоративний дух стимулює з підвищення якості їхнього внеску в розвиток закладу дошкільної освіти.

Пояснюючи педагогам зазначеного типу акцентуації необхідність підвищення рівня їхнього професіоналізму, треба наголошувати на тому, що імідж і престиж закладу дошкільної освіти, в першу чергу, складають педагоги. Престижність освітнього закладу залежить від кількості педагогів першої та вищої кваліфікаційних категорій, старших педагогів і тих, хто отримав звання «методист»; наукових праць, авторами яких є педагоги закладу дошкільної освіти, переможців різноманітних професійних конкурсів.

Застрягаючий тип. Наявність у педагогів застрягаючого типу впевненості

у власних силах є сприятливою умовою здійснення процесу педагогічного стимулювання. Самовпевненість особистості підвищує рівень її домагань, спонукає до пошуку вирішення складних завдань, наполегливості у досягненні своєї мети. Проте самоспонукання до професійного зростання здійснюється за умови попереднього стимулюючого впливу керівника. Складність цього процесу у високій стійкості системи установок і поглядів особистостей цього типу акцентуації, підозрілості та недовірі іншим. У такій ситуації поштовхом до прийняття педагогом рішення про необхідність професійного самовдосконалення може стати порада директора закладу освіти, якщо він є авторитетною особою для підлеглого, або ж колег, думка яких є для нього важливою.

Тривожний тип. Характерною особливістю представників цього типу є соромливість. Свідомість людей, наділених такою властивістю, спрямована виключно на саму особистість, аналіз своїх переваг і недоліків стає для них самоціллю, блокуючи дії, оскільки вся енергія витрачається на переживання. Сором'язливі люди живуть постійно у стані страху, який викликають певні обставини чи потрапляння в коло деяких осіб. Сором'язливі педагоги можуть ніяковіти у присутності членів адміністрації, працівників методичного кабінету, колег, які є для них професійним авторитетом, педагогів інших ЗДО міста тощо. Вони надзвичайно схвильовані думкою про них інших. Наслідком цього є зниження потенціалу особистості. Тож методи педагогічного стимулювання педагогів тривожного типу акцентуації повинні добиратися з урахуванням інформації про об'єкти, що викликають збентеження педагогів. З педагогами, які ніяковіють у присутності адміністрації, проводити бесіди, розкриваючи своє позитивне ставлення до них і бажання допомогти у професійному самовдосконаленні. Поряд із цим особистості тривожного типу характеризуються висуванням перед собою високих моральних та етичних вимог. Вони глибоко відчувають свій обов'язок перед державою, закладом освіти, адміністрацією, дітьми та їхніми батьками, тому відповідально

ставляться до виконання професійних обов’язків, не прагнучи за це визнання. Зважаючи на низький рівень прояву ініціативи працівників, директорові закладу освіти необхідно надати допомогу в розробці програми професійного зростання і відповідно до неї ставити завдання з поступовим наростанням самостійності та рекомендації щодо їх виконання. Необхідність професійного самовдосконалення пояснювати через потребу держави, і закладу освіти зокрема, у педагогічних кадрах, здатних формувати людину відповідно до завдань сучасної системи освіти.

Гіпертимічний тип. Представники цього акцентуального типу життєрадісні, оптимістичні, характеризуються надмірною активністю та самостійністю. Діяльність викликає насолоду і стимулює до прояву ініціативи та винахідництва, творчого мислення. Тому з метою стимулювання професійного зростання педагогів ЗДО, які належать або виявляють тенденцію до гіпертимічного акцентуального типу темпераменту, необхідно залучати до різних видів педагогічної діяльності, підтримувати прояви ініціативи, яка в них найчастіше пов’язана з раціональними, творчими й оригінальними пропозиціями та рішеннями. Але поряд із цим слід ураховувати й ту особливість, що представникам зазначеного типу притаманне недостатньо серйозне ставлення до виконання своїх обов’язків, легковажність та невимогливість до себе, невміння цілеспрямовано йти до поставленої мети, хоча й мають високий рівень домагань. Проблеми сприймають поверхово, не заглиблюючись у їхню суть. Зважаючи на це, для підвищення ефективності здійснення процесу професійного зростання таких педагогів керівникові закладу освіти треба надавати допомогу у встановленні перспектив самовдосконалення особистості та посилити контроль за їхнім досягненням.

Дистимічний тип. Люди, які належать до зазначеного акцентуального типу темпераменту, серйозні та сумлінні виконавці. Стимулом їх професійного зростання є наголошення на високому рівні виконання доручених їм справ. Педагогам цього типу притаманні уповільненість мислення, дій, послаблений

процес стимулювання життєдіяльності, причина яких полягає в зосередженості на сумних подіях. Вони песимісти щодо майбутнього, що й створює перепони на шляху до прояву ініціативи, самостійності, впровадження інноваційних форм і методів роботи. Відсутність віри у можливість подолання їхніх професійних проблем не дозволяє звернутися за порадою. Такі педагоги потребують особливої уваги з боку керівництва та колег. Необдумане, різке чи грубе зауваження ще більше поглиблює песимістичне ставлення щодо оволодіння ними більш високим рівнем професіоналізму, що може призвести до депресивного стану. Керівникові ЗДО необхідно формувати й підтримувати в педагогів оптимістичну настанову на професійне самовдосконалення шляхом зосередження уваги на попередніх позитивних моментах в їхній педагогічній діяльності. З цією метою публічно і в особистісному спілкуванні наголошувати на корисності з методичного та інформаційного боку для членів колективу і для себе особисто проведеного заняття або його фрагменту, його творчості й оригінальності. Увага та прихильне ставлення до педагогів цього акцентуального типу темпераменту визначають авторитет директора закладу дошкільної освіти, оскільки такі люди цінують тих, хто виявляє до них симпатію, і спрямування керівником педагогічного колективу на професійне самовдосконалення сприйматиметься як невідворотна необхідність.

Циклотимічний тип. Циклотимічним особистостям притаманні часті зміни настроїв, що пов’язані із впливом зовнішніх чинників. Доведено, що радісні події сприяють неймовірній активізації психічних процесів особистості, прагненню працювати з максимальною витратою зусиль, появі нових ідей. Сумні ж – спричиняють зворотну реакцію. Завданням керівника ЗДО є підтримка піднесеного настрою в педагогічному колективі. Відвідування відкритих занять колег повинно стати святом пізнання нового, зустрічі із творчою лабораторією педагога, розширенням своїх уявлень про педагога тощо. Аналізуючи заняття, роботу педагога за певний проміжок часу, рекомендуємо докладно зупинятися на вдалих моментах, наголошуючи на

майстерності проведення того чи іншого етапу заняття, доборі дидактичного матеріалу, нестандартному розв’язанні педагогічної проблеми тощо. Позитивний настрій передавати не лише емоційно забарвленим мовленням, а й мімікою, жестами.

Окрім факторів, спрямованих безпосередньо на особистість педагога, на нього великий вплив має загальна психологічна атмосфера в педагогічному колективі. Доброзичливі й відкриті взаємовідносини сприяють розкутості думки, холодні та надто офіційні – спричиняють заглиблення в себе, мовчазність і страх.

Екзальтований тип. Представники цього акцентуального типу темпераменту життєрадісні, комунікабельні, відзначаються високою контактністю та здатністю захоплюватися предметами, людьми, подіями. За сприятливих умов при акумулюванні позитивних емоцій виявляють себе як могутній творчий потенціал освітнього закладу. Завдання полягає в пошуку тих видів педагогічної діяльності, при залученні до яких педагоги екзальтованого типу темпераменту отримували б максимальне задоволення. Добір стимулів ґрунтується на визначенні уподобань особистості та її педагогічних інтересів. Педагоги, яких цікавить життєвий шлях і наукова діяльність учених, можуть стати керівниками гуртків «Видатні постаті науки», філологи, яких хвилюють питання походження назв населених пунктів, річок тощо, очолити гурток «Етимологічні знахідки» тощо.

Для педагогів, які належать до зазначеного акцентуального типу темпераменту, фактором, що сприяє підживленню стану емоційного піднесення, є новизна. Тож, стимулом їхнього професійного зростання може стати ознайомлення з новітніми педагогічними технологіями, визначені нові для них форми роботи з дітьми на занятті, нестандартні заняття та ін. Окрім того, цьому сприяє створення ситуації успіху особистості та доброзичлива атмосфера в педагогічному колективі.

Емотивний тип. Люди, які належать до емотивного акцентуального типу, близькі до екзальтованих особистостей своєю емоційністю, чутливістю, тривожністю та вразливістю. Проте ці властивості проявляються в них менш бурхливо, тому, окрім стимулів, які використовуються для спонукання до професійного зростання педагогів екзальтованого типу, необхідна додаткова дія. Зважаючи на їхню відповідальність і сумлінне виконання доручених справ, стимулюючим фактором є наголошення на бездоганності в їхній роботі, огляду на розвинене почуття обов'язку – на потребі держави й закладу освіти у висококваліфікованих спеціалістах. У випадку, коли педагог не проявляє приналежності чи тенденції до наведених типів акцентуації, необхідно використовувати стимули, визначені на основі потреб і рівня його самооцінки.

Таким чином, розроблена особистісно орієнтована модель педагогічного стимулювання професійного зростання педагогів закладу дошкільної освіти надає змогу знайти індивідуальний підхід до кожного працівника, допомагає ліквідувати психологічні бар'єри особистості, забезпечити їй професійну комфортність.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне узагальнення вирішення наукової проблеми управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

На основі вивчення теоретичних засад та проведеного дослідження було доведено необхідність полікритеріальної оцінки якості роботи закладу дошкільної освіти, яка має враховувати управлінську й освітню складові, що дозволяє визначити якісні характеристики управлінської діяльності керівництва закладу та оцінити участь педагогічного колективу в управлінні якістю роботи дошкільного закладу, рівень і характер взаємодії членів педагогічного колективу, а також рівень їхньої професійної компетентності для забезпечення реалізації місії та завдань освітньої організації.

Ураховуючи, що ЗДО функціонує в умовах постійно змінних чинників соціокультурного середовища, було проаналізовано макро-, мезо- та мікрофактори, що впливають на якість надання дошкільними закладами освітніх послуг. Серед внутрішніх факторів одне з головних місць займає ефективність управлінської діяльності. Надано характеристику поняття «управління» у порівнянні з поняттями «керівництво», «управлінська діяльність», розглянуто психологічні механізми управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти; охарактеризовано структурний і функціональний склад управлінської діяльності, що є загальним для всіх освітніх систем, у тому числі для дошкільної освіти.

Визначено, що управління якістю роботи сучасного ЗДО передбачає постійне підвищення ефективності функціонування різних сфер діяльності закладу на основі забезпечення матеріального благополуччя й фінансової стабільності та створення сукупності організаційно-педагогічних умов. Організаційно-педагогічні умови розглядаються як спеціально створені

чинники, що забезпечують ефективну взаємодію членів трудового колективу для якісної реалізації місії закладу дошкільної освіти на різних рівнях управлінської діяльності. На основі теоретичного аналізу було обґрунтовано сукупність визначених організаційно-педагогічних умов, серед яких: поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень управління); створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (тактичний рівень); урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень).

Вивчення теоретичних засад освітнього менеджменту, механізмів управлінської діяльності дало змогу визначити одним із вагомих чинників забезпечення якості роботи дошкільного закладу впровадження командного управління та оцінити домінуюче значення командної взаємодії для забезпечення якості роботи закладу дошкільної освіти.

Аналіз наукових досліджень та багаторічний досвід роботи автора довели, що управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти є важливою соціально-педагогічною проблемою, актуальність якої підтверджено низкою нормативних документів.

Нами визначено фактори впливу на професійний розвиток педагогічних працівників, зокрема: вплив на мотиваційне поле особистості з метою викликати заплановані зміни внаслідок інтеріоризації зовнішніх чинників; взаємозалежності об’єктивного і суб’єктивного; обумовленості ставленням до людей, до себе, предметів оточуючого світу та ставленням інших до педагога; здатності викликати та підтримувати позитивні психічні стани; урахування потреб як детермінанти спрямованості й активності людини; усунення психологічних бар’єрів; опори на акцентуальні риси характеру особистості; індивідуальний підхід, мобільність педагога.

Установлено, що удосконалення системи управління закладом дошкільної освіти нерозривно пов’язане з оволодінням всіма керівниками

демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об'єктивності в оцінці досягнутих результатів, уміння творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень.

У межах особистісно орієнтованого управління, професійний розвиток педагогічних працівників закладу дошкільної освіти ми розглядаємо як процес цілеспрямованого та послідовного впливу суб'єкта управління на особистість педагога сукупністю матеріальних і моральних чинників з метою активізації його діяльності з підвищення рівня професіоналізму в умовах поваги, довіри й доброзичливості.

У дослідженні визначено методи управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти: заохочення – матеріального та морального; здорової конкуренції; моделювання перспективи; контролю, що базується на позитивних емоціях, створенні ситуації успіху особистості та активізації її відповідального ставлення до професійного самовдосконалення.

Розроблено й науково обґрунтовано модель управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу дошкільної освіти, що побудована на основі принципу взаємонавчання фахівців, яка інтегрує в собі наставництво та взаємонавчання рівних, і передбачає діяльність консультаційних пунктів: психолого-педагогічної підтримки; перспективного педагогічного досвіду; педагогічних технологій та педагогічної творчості.

Таким чином, це дає підстави зробити висновок, що завдання виконано, а мету дослідження реалізовано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Професійне зростання науково-педагогічних працівників у середовищі кафедри як осередку розвитку. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2018. Ч. 1. Вип. 88. С. 7–18.

2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.

4. Волкова Н. П., Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 194–204.

5. Галіцина Л., Коба О. Хочу бути успішним керівником. Київ : Бібліотека «Шкільного світу», 2008. 128 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

7. Городиська О. М. Формування в студентів потреби у професійному самовдосконаленні. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія : Філологія. Педагогіка. 2016. Вип. 8. С. 65–69.

8. Григораш В. В., Касьянова О. М., Мармаза О. І. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 2. Харків : Ранок, 2004. 160 с.

9. Грицан О. В. Формування позитивного іміджу навчального закладу : методичні рекомендації. Миколаїв : ОІППО, 2016. 44 с.

10. Демченко В. В., Галета Я. В. Професійна зрілість як показник готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Теорія і методика виховання* : науково-педагогічний вісник. Херсон : Видавець Грінь Д. С., 2017. Вип. 7. С. 9–11.

11. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

12. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : навч. посіб. Харків : ТО «Гімназія», 1999. 127 с.

13. Жерносєк І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 160 с.

14. Журавська Н., Ящук С., Мелещенко А. Розвиток особистісних якостей керівника як засіб підвищення ефективності управління колективом закладу освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 3 (186). С. 26–29.

15. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.

16. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 1. С. 82–91.

17. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 192 с.

18. Королюк С. Новітні підходи до управління розвитком педагогічного колективу. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 8–9. С. 85–87.

19. Крижко В. В. Ґенеза провідництва в освіті : колективна монографія / І. Богданов, С. Лисаков, С. Клепко, В. Крижко / за заг. ред. проф. І. Богданова. Київ : Освіта України, 2020. 478 с.

20. Крутій К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі : методичний аспект. Запоріжжя : Тов. «ЛІПС» ЛТД, 2006. 128 с.

21. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. 2-е вид., випр. Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

22. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків : ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.

23. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : секрети успішного управління. Харків : Основа, 2005. 176 с.

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

25. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.

26. Менеджмент : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти / Страпчук С. І., Миколенко О. П, Попова І. А., Пустова В. В. Львів : Видавництво «Новий Світ – 2000», 2020. 356 с.

27. Нові підходи до управління освітнім закладом в умовах реформування освіти : методичний посібник для керівників закладів загальної середньої освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, Л. М. Савенко, В. С. Стасюк. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 98 с.

28. Організація методичної роботи в школі / автор-упорядник І. Жерносєк. Київ : ІСДО, 1995. 108 с.

29. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

30. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

31. Основи педагогічної майстерності : методичні вказівки щодо організації самостійної роботи з навчальної дисципліни здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / С. І. Макаренко. Маріуполь : Маріупол. держ. ун-т, 2022. 85 с.

32. Особистість як суб’єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.

33. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

34. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічного процесу. *Управління школою*. 2007. № 10 (166). С. 2–7.

35. Павлюх В. В. Теоретичні засади самовдосконалення педагога як чиннику професійного зростання в умовах освітніх змін. *Педагогічний вісник*. 2015. № 2–3. С. 68–73.

36. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 31–37.

37. Потапчук Т. Самоосвіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Інноватика у вихованні*. 2021. Том 2. № 13. С. 63–72.

38. Потапчук Т., Лякішева А., Черсак О. Професійне самовдосконалення та самовиховання майбутніх викладачів ЗВО як наукова проблема. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. Вип. 5. С. 61–67.

39. Просіна О. В. Управління професійним розвитком педагогічних працівників закладів позашкільної освіти в умовах воєнного стану. Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти : зб. матер. Всеукр. наук.- практ. інтернет-конф., 23 червня 2022 р. [ред. кол.: Пуховська Л. П., Просіна О. В. та ін.]. Київ : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 307–317. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732214 (дата звернення: 02.06.2024).

40. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред.

Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

41. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

42. Русинка І. Психологія : навч. посіб. 2–ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.

43. Семиченко В. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. 2000. 231 с.

44. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

45. Січкар А., Дем'яненко В. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів. *Освітологічний дискурс*. 2020. Том 31. № 4. С. 214–230.

46. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). Луганськ : СПД Рєзніков В.С., 2013. 524 с.

47. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т.; [редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 1977. 668 с.

48. Сущенко Л. О. Вектори безперервного процесу самовдосконалення педагога. «*Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи в контексті Євроінтеграції*» : матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 19-20 травня 2022 р.) / упор. Т. Качак. Івано-Франківськ, 2022. С. 264–289.

49. Сущенко Л. О. Технологізація контрольно-аналітичної діяльності сучасного керівника закладу освіти: зміст, функції та особливості. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей / за заг. ред. О. В. Гузенко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2022. С. 246–251.

50. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

51. Фрицюк В., Фрицюк В. Мотивація професійного саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів у творчому освітньому середовищі університету. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 53. С. 222–227.

52. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

53. Хміль Ф. І. Основи менеджменту. Київ : Академвидав, 2007. 576 с.

54. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2016. 360 с.

55. Черниш А. П. Менеджмент освіти : навчальний посібник. Київ : Видавництво «Університет» : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 49 с.