Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Т. О. Пономаренко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ

Монографія

3
1
11
43
53
73
108
132
140

Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2008

УДК 371.1:372
ББК 74.14
П56

Рецензенти:

Борисов В. В. – доктор педагогічних наук, проректор з навчально-методичної роботи Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Коротяєв Б. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Пономаренко Т. О.

П82 Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою : монографія / Тетяна Олександрівна Пономаренко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» , 2008. – 272 с.

ISBN 978-966-617-198-9

Монографію присвячено дослідженню теоретичних засад культуровідповідного управління дошкільною освітою як виключно важливого аспекту формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят. Розглядаються теоретичні основи управління освітою. Розкриваються зміст та особливості реалізації організації, планування, координації та контролю як функцій управління дошкільною освітою з метою визначення досвіду, засвоєння якого обумовить можливість здійснення управлінської діяльності в контексті культури. Досліджується сутність таких основоположних понять, як „культура управління" та „управлінська культура керівників дошкільної освіти". У зв'язку з цим вивчаються підходи до визначення змісту досить складної дефініції – „культура". Формування управлінської культури керівників розглядається як одна з найважливіших умов якості освіти дітей дошкільного віку. Окреслюються напрями формування управлінської культури.

Монографія орієнтована на фахівців у галузі управління освітою дошкільнят, керівників дошкільної освіти, студентів педагогічних вищих навчальних закладів, науковців, вихователів, батьків.

УДК 371.1:372
ББК 74.14

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 30 травня 2008 року)

ISBN 978-966-617-198-9

© Пономаренко Т. О., 2008
© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ 9

1.1. Основні поняття теорії управління 9

1.2. Аналіз концептуальних підходів до управлінської діяльності 23

1.3. Закони, закономірності, принципи й методи управління 33

РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІНСЬКІ ФУНКЦІЇ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ 41

2.1. Організаційна функція управлінської діяльності 41

2.1.1. Довідково-методичні матеріали як умова реалізації організаційної функції 43

2.1.2. Адміністративно-господарська діяльність як засіб реалізації організаційної функції 53

2.1.3. Програмно-методичне забезпечення освітнього процесу як результат реалізації організаційної функції 73

2.2. Планування як управлінська функція 108

2.3. Координуюча функція управлінської діяльності 132

2.4. Контроль як функція управління 140

РОЗДІЛ 3. УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКІВ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 161
3.1. Аналіз підходів до визначення змісту поняття „культура" 161
3.2. Поняття „управлінська культура керівників дошкільної освіти" як предмет наукового дослідження 180
3.3. Формування управлінської культури керівників як умова якості дошкільної освіти 190

ЗАКЛЮЧЕННЯ 213

СЛОВНИК-ДОВІДНИК 220

ЛІТЕРАТУРА 234

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку вітчизняного соціуму зростає роль суспільної освіти дітей дошкільного віку, удосконалюються зміст і підходи до організації їх виховання й навчання. Разом з тим, у державі не вистачає високопрофесійних управлінців у галузі дошкільної освіти, більшість керівників недостатньо підготовлені до активної управлінської діяльності, ефективного прийняття рішень. Спостерігається низький рівень світоглядної, моральної, політичної, правової, виробничої, економічної, управлінської культури. Необхідність підготовки високопрофесійних управлінців у галузі дошкільної освіти актуалізується нині в гостру державну проблему.

У вітчизняній і зарубіжній спеціальній літературі спостерігається значний інтерес до питань управління освітою, у тому числі й дошкільною. Водночас проблему формування управлінської культури керівників дошкільної освіти не розкрито в усій її складності. Зазначена проблема, без сумніву, є перспективним напрямом дослідження.

Тож виникла необхідність вивчення методологічних, теоретико-методичних засад формування управлінської культури та дослідження процесу її становлення у керівників дошкільної освіти.

У монографії розглядаються теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою як виключно важливий аспект досліджуваної проблеми.

Основним видом діяльності керівників освіти дошкільнят визнається управлінська діяльність, що обумовлює необхідність досконалого знання теорії й практики управління.

Серцевиною й конкретним змістом зазначеної діяльності є знання й уміння з основ управління. Знання й уміння з психології, педагогіки, права, економіки обумовлюють ефективність управління, проте мають більш загальний характер.

Отже, дослідження теоретичних засад управління освітою, вивчення підходів до визначення змісту основних понять теорії та практики зазначеного процесу, законів, закономірностей, принципів, методів управлінської діяльності, аналіз концептуальних підходів щодо

її реалізації сприятиме, на нашу думку, окресленню системи основних знань і вмінь, які призначаються для засвоєння керівниками дошкільної освіти з метою здійснення ефективного управління.

Успішний розвиток дошкільної освіти обумовлюється здійсненням ефективного управління як реалізації сукупності управлінських функцій. У зв'язку з цим виникла необхідність дослідження змісту та особливостей організації, планування, координації й контролю як функцій управління дошкільною освітою з метою визначення основного змісту знань і вмінь, засвоєння яких обумовлює можливість здійснення керівниками управління в контексті культури.

На межі тисячоліть у зв'язку з реформуванням освітньої системи з'явилась нагальна потреба позбавлення управління певних недоліків і ряду негативних тенденцій. Актуальною проблемою сьогодення є визнання необхідності реалізації управлінських функції у контексті культури.

Тож виключно важливим є усвідомлення того, що в радянський період розвитку суспільства авторитарна, централізовано-директивна система дошкільної освіти обумовлювала неможливість культуровідповідного, творчого підходу до реалізації управлінських функцій. При такому підході зміст діяльності дітей і дорослих жорстко регламентувався. Управління спрямовувалося на реалізацію цінностей особистісно не зорієнтованого суспільства.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що до середини 80-х років минулого століття управління дошкільною освітою культуровідповідним назвати не видається можливим. Лише на межі XX та XXI століть у зв'язку з реформуванням, демократизацією, гуманізацією, гуманітаризацією освіти з'являються тенденції щодо його розвитку в контексті культури.

Тож обов'язковою умовою здійснення культуровідповідного управління є зміна професійної свідомості керівників. Виключно важливим є усвідомлення й реалізація цінностей гуманізму, демократизму, професійної творчості, співробітництва, конструктивної взаємодії, взаємодопомоги, запобігання конфліктним ситуаціям, сприяння діловим, соціальним, особистісним контактам.

Потрібне оволодіння новою етикою особистісного управління,

основною цінністю якого є людина, партнерські рівноправні взаємовідносини, умінням реалізувати програмно-цільовий, самоорганізаційний (синергетичний) підходи, здійснювати управління за результатами, приймати управлінські рішення за ситуацією, використовувати принципи педагогічного менеджменту, які обумовлюють демократичний, гуманний стиль управління, стимулюють натхнення, піднесення, творчість, досягнення тощо.

У керівників необхідно формувати вміння орієнтуватися на цінності, потреби, інтереси дітей дошкільного віку, збереження дитячої субкультури, сприймати дитину як повноцінного партнера в умовах співробітництва, забезпечувати розвиток базису її особистісної культури, індивідуальності, творчості.

Перехід процесу управління в культуровідповідну модель потребує від управлінців зорієнтованості на пріоритетні тенденції розвитку дошкільної освіти [39]: упровадження особистісно орієнтованої моделі виховання; гуманізація, гуманітаризація освітньо-виховного процесу; орієнтація на активне проходження дитиною кожного вікового проміжку дошкільного дитинства як важливої передумови подальшого розвитку особистості; використання інноваційних освітніх технологій; інтегрований підхід до організації й змісту освіти; забезпечення наступності між дошкільною й початковою ланками в контексті неперервності освіти; взаємодія суспільного й родинного виховання.

Водночас, аналіз дослідницької літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість вищезазначеного аспекту в теорії й практиці управління дошкільною освітою та не досить ефективну його реалізацію в управлінській діяльності.

Масовий педагогічний досвід свідчить, що культуровідповідне управління в галузі дошкільної освіти більше декларується, ніж реалізується. Керівникам у сфері освіти дошкільнят часто не вистачає професійності, усвідомлення необхідності концептуального перегляду ставлення до управлінської діяльності.

Таким чином, дослідження сутності та особливостей реалізації функцій управління дошкільною освітою з метою визначення досвіду, засвоєння якого обумовлює можливість здійснення керів-

никами управління в контексті культури, є необхідним і важливим напрямом дослідження.

У зв`язку з вивченням проблеми формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят у монографії досліджується сутність таких основоположних понять, як „культура управління" та „управлінська культура керівників дошкільної освіти", та вивчається зміст досить складної дефініції – „культура".

Рівень розвитку особистості дитини обумовлюється якістю освіти. Якість дошкільної освіти визначається особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності, управлінської культури. Тож підвищення ефективності управлінської діяльності, формування управлінської культури керівників розглядається в монографії як основоположна умова якості дошкільної освіти.

Аналіз показників якості освіти дошкільнят, параметрів оцінки ефективності управлінської діяльності (К. Крутій [171], Л. Фалюшина [349], Р. Чумічова [359] та ін.) дозволяє окреслити напрями формування управлінської культури керівників освіти дітей дошкільного віку.

Матеріали монографії мають практичну спрямованість. Результати проведеного дослідження, висновки, рекомендації призначаються для використання в безпосередній практиці управлінської діяльності, орієнтують майбутніх та сьогоднішніх управлінців на усвідомлення необхідності концептуального перегляду ставлення до управління, здійснення його в контексті культури.

Здійснення управління в руслі вищезазначеного підходу сприяє переходу від авторитарної, жорсткої, формальної реалізації управлінських функцій до високопрофесійного, особистісно орієнтованого, демократичного, гуманного їх здійснення; допомагає усвідомленню мотивів і ціннісних установок процесу управління, його орієнтації на визнання цінностей дитинства, права дітей на вільний розвиток, на реалізацію їхніх здібностей, потреб, інтересів тощо.

Опрацювання матеріалів монографії має сприяти більш високому рівню управлінської праці, успішності та якості освіти дітей дошкільного віку, ефективному розвитку кожної дитини.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

1.1. Основні поняття теорії управління

Сучасну дошкільну освіту фахівці визнають проблемною ланкою вітчизняної освітньої системи. У державі не вистачає високопрофесійних управлінців у галузі освіти дошкільнят. Більшість керівників недостатньо підготовлені до активної управлінської діяльності, усвідомленого використання ефективних управлінських технологій на основі засвоєння знань у галузі теорії та практики управління, менеджменту, маркетингу.

Маючи неусвідомлені поняття в зазначених галузях, керівники „тонуть" в інформації, підходах, класифікаціях, що унеможливлює їхню успішну управлінську діяльність, знижує кінцеві результати навчально-виховного процесу. Фахівці (В. Крижко, І. Мамаєва) звертають увагу на те, що „поняття, їх розуміння, засвоєння основних операцій та схем їх реалізації на практиці по суті визначають наповненість та й результативність менеджерської діяльності в освіті. Оволодіння цими поняттями в сукупності з наявними професійно-важливими якостями керівника освітнього закладу забезпечують успішну організацію" [164, с. 97].

Тож вважаємо, що дослідження теоретичних основ управління освітою, сутності підходів до формулювання змісту виключно важливих понять у галузі теорії та практики управління є необхідним та актуальним. Теоретичні ідеї багатьох учених щодо управління освітою мають загальний характер і не торкаються конкретних проблем дошкільних закладів, однак вони є обов'язковим підґрунтям управління системою освіти дітей дошкільного віку.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі з питань управління існує велика кількість різноманітних підходів і поглядів стосовно сутності управління. Дослідження щодо суті управлінської діяльності вчені здійснюють на різних засадах, тому вони дещо відрізняються за предметом і за термінологією.

Так, управління як вплив суб'єкта на об'єкт з метою реалізації цілей та досягнення результату трактують М. Альберт [7], В. Бондар [37], П. Друкер [91], М. Мескон [7], М. Поташник [348], Ф. Хедоурі [7] та ін.

М. Поташник [348], аналізуючи сутність поняття „управління" та причину його виникнення в суспільстві, зазначає, що необхідність в управлінні виникає кожного разу, коли люди об'єднуються, щоб спільно зробити те, що нарізно вони зробити або не можуть, або порізно це робити нераціонально. Так виникає управління в соціальних організаціях. У цьому випадку постає особливе завдання – формування загальних цілей і об'єднання зусиль учасників спільної діяльності для їх досягнення. Це завдання й розв'язується в процесі управління. Завдяки управлінню спільна діяльність стає не стихійною, а цілеспрямованою та організованою.

Слід відзначити цінність саме такого формулювання, бо управління визначається як цілеспрямована діяльність, яка відрізняється від інших видів діяльності своїм призначенням.

Т. Сорочан [322] звертає увагу на те, що управлінській діяльності притаманні загальні риси людської діяльності та специфічні особливості, властиві лише їй. Управлінська діяльність, як і будь-яка інша, є свідомою, що виявляється у визначенні мети, здатності до рефлексії власних дій, є втіленням активності, соціальною нормою функціонування людини.

М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі [7] вважають, що управління – це процес планування, організації, мотивації й контролю, необхідний для того, щоб сформулювати цілі організації та досягти їх.

П. Друкер [91] дає таке визначення суті управління – це не лише цілеспрямована діяльність системи, а й процеси планування, організації, мотивації й контролю, які потрібні для того, щоб сформулювати цілі організації та досягти їх. Управління автор визначає як особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану, продуктивну групу.

В. Бондар [37] управління в освіті розглядає як цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування освітнього закладу.

Н. Денисенко визначає управління як засіб впливу на об'єкт, яким керують, як процес, що складається з послідовних, логічно пов'язаних дій, які актуалізуються для досягнення позитивних результатів. Це „цілеспрямована діяльність суб'єкта управління в безперервно діючому процесі, який містить систему різноманітних видів дій: організаційно-педагогічні, виховні, суспільно-організаційні, інструктивно-методичні, адміністративно-розпорядчі, фінансово-господарські. У кожному різновиді свої цілі, завдання та зміст" [74, с. 16].

Разом з тим, дослідниця звертає увагу на те, що вищезазначений підхід до управлінських дій має протиріччя. З одного боку, специфіка та взаємозв'язок різних видів управлінської діяльності дає змогу керівникам зосередити увагу на головних питаннях, з іншого – використання різних дій є не досить ефективним у практиці управлінської діяльності, воно не створює умов гармонійного підходу до реалізації завдань. На позиціях використання різних дій в управлінні стоять А. Бондаренко, Л. Поздняк, В. Шкатулла [36].

У ряді дослідницьких робіт (Г. Єльникова [95], Р. Шакуров [362] та ін.) сутність управлінської діяльності визнається як процес складних ієрархічних відносин між суб'єктами й об'єктами управління, їх взаємного удосконалення та розвитку.

У зв'язку з цим заслуговує на увагу ідея Р. Шакурова про розвиток самоуправління в колективі, за умови якого діяльність керівника набуває нової якості, стає частиною самоуправління. Участь в управлінні змінює психологію працівника, змушуючи його працювати більш ефективно [362].

Г. Єльникова також визнає важливу роль самоуправління в процесі управлінської діяльності, зазначаючи, що управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для

збереження й упорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [95].

Поняття „управління” в деяких дослідженнях (В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245] та ін.) визначається як процес вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень Важливість такої концепції полягає в підвищенні ролі керівника закладу освіти та педагогічного колективу.

Аналіз поняття „управління” в роботах таких учених, як В. Маслов [207], В. Пікельна [255], Є. Хриков [358] та ін., привів до формування перспективного бачення сутності управління в соціальних системах, що полягає у створенні оптимальних умов для розвитку (саморозвитку) об’єкта управління з урахуванням змін оточення.

Таким чином, послуговуючись вищенаведеними характеристиками змісту поняття „управління” (М. Альберт [7], В. Бондар [37], Н. Денисенко [74], П. Друкер [91], Г. Єльникова [95], В. Крижко [164; 165; 245], В. Маслов [207], М. Мескон [7], Є. Павлютенков [245], В. Пікельна [255], М. Поташник [348], Ф. Хедоурі [7], Є. Хриков [358], Р. Шакуров [362] та ін.), вважаємо, що виділяється кілька позицій учених щодо тлумачення сутності управління в соціальних системах, яке розглядається як:

- цілеспрямована діяльність усіх суб’єктів, що спрямовується на становлення, стабілізацію, функціонування та обов’язковий розвиток організації;

- вплив однієї системи на іншу, при цьому не простежується суб’єкт-суб’єктна природа управлінської діяльності, активність визнається за керуючою системою, керована сприймається як пасивний виконавець;

- взаємодія суб’єктів, що передбачає взаємний процес удосконалення, розвитку й суб’єкта управління, і його об’єкта (суб’єкта);

- створення умов для розвитку педагогічної системи освітнього закладу;

- отримання продукту у вигляді управлінського рішення тощо.

Ми приймаємо думку Т. Колодяжної [147] щодо того, що в характеристиці досліджуваної дефініції як впливу системи, яка управляє, на

систему, якою управляють, мало враховується суб'єкт-суб'єктна сутність управління. Зазначеної позиції дотримується й Н. Денисенко, зауважуючи, що такий підхід „повністю не відображає специфіку змісту управління як особливої діяльності, у процесі якої виникає обопільний процес удосконалення, розвитку й суб'єкта управління, і його об'єкта" [74, с. 13]

Ми поділяємо позицію вчених щодо того, що визначення змісту дефініції „управління" як взаємодії суб'єктів і об'єктів (суб'єктів) управління, більш відповідає реальній управлінській практиці.

Таким чином, аналіз змісту поняття „управління" в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів дозволяє, на нашу думку, визначити сутність означеної дефініції в системі „людина – людина" як вид соціальної діяльності, спрямованої на створення оптимальних умов не лише для розвитку (саморозвитку) об'єкта управління, а й для вдосконалення його суб'єкта, з урахуванням змін внутрішнього й зовнішнього середовища.

Сутність управління виражається через його функції, в яких окреслюється зміст управлінської діяльності, її види, призначення й роль. У дослідницькій літературі пропонуються різні визначення сутності означеного поняття. При цьому автори ґрунтуються на різних принципах управління й підходах до управлінської діяльності. Тож цим поняттям позначаються й основні види діяльності керівника, і його обов'язки, сукупність цілей, стадії процесу управління, коло завдань посадової особи тощо.

У ряді робіт (В. Крижко [164; 165; 245], В. Лазарев [191], Є. Павлютенков [245], М. Поташник [191; 348] та ін.) функції управління визначають як найбільш типові та об'єктивно потрібні, порівняно виокремленні, однорідні за змістом види діяльності, що реалізуються суб'єктами управління для досягнення цілей, які стоять перед ними.

Відсутність однакового розуміння змісту поняття „управлінські функції" обумовлює невизначеність їх єдиної класифікації. Разом з тим, більшість авторів схильні виділяти загальні (основні, операційні) функції, які засвідчують циклічність управлінської діяльності.

Так, М. Поташник відзначає, що розрізняють загальні функції управління, які ще називають управлінськими діями (планування, організація, керівництво, контроль, аналіз тощо) і конкретні функції, коли управлінська дія називається не сама по собі, а разом з об'єктом, на який вона спрямована (планування роботи з педагогічними кадрами, контроль якості освіти тощо) [191; 348].

Спеціалісти нараховують понад двадцять загальних (основних, операційних) функцій. Серед них визначаються такі: передбачення, контроль, планування, аналіз, координація, програмування (Б. Гаєвський); організація, контроль, рішення, регулювання (В. Афанасьєв); аналіз, планування, організація, контроль, регулювання (Ю. Конаржевський); планування, організація, мотивація, контроль (М. Мескон); планування, організовування, регулювання, облік, контроль, аналізування та стимулювання (М. Мартиненко); планування, організовування, контроль, управління персоналом та керівництво (Г. Десселер); планування, організація, установлення завдань та інструктаж, оцінка роботи, мотивація (Д. Адаір); планування, організація, контроль та мотивація (І. Кравчук, І. Юргутіс) тощо [205].

А. Файоль окреслює такі основні функції, як передбачення (установлення мети), планування, організація, розпорядження та координація, контроль, разом з тим, розглядає ці види діяльності як незалежні один від одного [358]. На противагу цьому сучасна наука вважає управлінські функції взаємопов'язаними діями.

В. Лазарев [191], М. Поташник [191; 348] виділяють функції відповідно до чотирьох видів управлінських дій – планування, організації, керівництва, контролю, обумовлюючи це тим, що в сукупності всі види утворюють повний управлінський цикл від формулювання цілей до результату.

М. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова визначають такі функції управління, як інформаційно-аналітична, мотиваційно-вольова, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контрольно-діагностична, регулятивно-коригувальна [363].

Н. Кузьміна визначає управління як сукупність п'яти функцій: гностичної (одержання інформації про всі аспекти функціонування систем); проектувальної (формулювання цілей і завдань, зміна різноманітних планів, програм); конструктивної (моделювання різноманітних ситуацій); організаторської (реалізація виконавчої діяльності управляючого); комунікативної (побудова, налагодження взаємовідносин та зв'язків між об'єктами управління) [184].

В. Звєрєва окреслює такі спрямування управлінської діяльності, зміст яких відповідає категорії „функція": виховне, суспільно-організаційне, інструктивно-методичне, педагогічне, адміністративно-розпорядче, фінансово-господарче [106].

У науково-методичній літературі визнається існування таких функцій, як прийняття управлінських рішень, прогнозування й планування, координація, регулювання й коригування, стимулювання, облік і контроль (Є. Березняк, М. Черпінський, Г. Богданов та ін.) [74].

Разом з тим, слід наголосити на неоднозначності висвітлення авторами змісту цих функцій. Одні автори вважають, що вони відбивають хід та послідовність конкретних і реальних управлінських заходів, їх завершений цикл. Інші доводять, що вироблення й прийняття рішень є основною функцією управління й вона складає зазначений процес. Багато вчених та педагогів велику увагу приділяють контролю, оскільки відсутність контролю щодо виконання рішень робить усі інші функції малоефективними.

Особливого значення в ряді робіт надається організаційній функції. Н. Денисенко пояснює це так: „Заклад освіти – це складна динамічна функція, життєдіяльність якої забезпечується постійним регулюванням і координацією й процесів, що проходять у ній, і взаємовідносин і взаємодій різних підсистем. Це складає основний зміст організації як функції управління" [74, с. 36 – 37].

Н. Денисенко вказує на існування сучасної позиції щодо організаційної функції управління [74]. Так, учені (В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245] та ін.) розглядають організацію як об'єктивну функцію управління. У

системі соціально-педагогічного управління організація визначає місце й роль кожного члена колективу, забезпечує ефективну взаємодію в процесі досягнення мети. До структури функції організації вони відносять: вивчення стану питання, визначення мети й завдань; добір людей, комплектування дітей, розподіл їх за групами, педагогів за робочими місцями; розробка та вибір оптимального змісту, форм, методів діяльності; забезпечення матеріальних умов.

Разом з тим, науковці не віддають першість організаційній функції, відзначаючи, що їй передують такі: інформаційне забезпечення системи, аналітична діяльність, формування мети, прийняття управлінського рішення, прогнозування й планування, організаційна діяльність, координація, регулювання й коригування, стимулювання, облік і контроль.

Особиста позиція ряду дослідників (Р. Шакуров [362] та ін.) полягає в підпорядкуванні всіх функцій досягненню необхідного результату. Бажаний результат у діяльності – ціль. У зв'язку з цим управлінські функції класифікуються за цілями: організація навчально-виховного процесу, задоволення особистих потреб та інтересів педагогічних працівників тощо.

У дослідженнях деяких авторів пропонується використання функції вдосконалення, яка забезпечує перехід закладів освіти на новий якісний рівень в умовах оновлення суспільства (М. Поташник [191; 348], П. Третьяков [363], Р. Шакуров [362] та ін.).

К. Крутій, Н. Маковецька [177] указують на необхідність актуалізації керівником сучасних освітніх закладів модернізованих функцій управління – прогностичної, представницької, консультативної, політико-дипломатичної, менеджерської тощо.

Значна розбіжність у поглядах фахівців на роль функцій в управлінні закладами освіти спонукала Н. Денисенко [1] до їх порівняння, що дозволяє констатувати: у теорії й практиці управлінської діяльності рекомендується використання двадцяти чотирьох функцій, які мають позитивне значення для практичної діяльності керівників освітніх закладів.

Спостерігається неоднозначність вибору змістового та кількісного складу функцій управлінського циклу. У більшості дослідників він містить 4 – 5 функцій, у меншості – 8 (4 випадки з 14) і дуже рідко – 13 функцій (2 випадки з 14).

Аналіз порівнянь вказує на те, що розбіжність у кількісному складі функцій та частоті їх уживання пов'язана з відсутністю єдиного погляду на поняття „функція", а також з тим, що не завжди функція розглядається в контексті з методом та принципом, що призводить до невизначеності цих компонентів та переведення методу в категорію функції (метод аналізу – в аналітичну функцію тощо).

Характерними для системи управління дошкільними навчальними закладами визнаються такі функції, як вироблення й прийняття рішення, планування, організація, контроль, регулювання (А. Бондаренко, Л. Поздняк, А. Шкатулла [36]). Зауважується, що кожна із зазначених функцій має певні особливості реалізації відповідно до специфіки змісту діяльності дитячого садка.

Відсутність у літературних джерелах опису системи функцій щодо управління фізичним вихованням дітей у дошкільному закладі спонукала Н. Денисенко [74] до визначення складу й змісту зазначених функцій: інформаційно-аналітична, реалізаційно-виконавча, мотиваційно-цільова, планово-програмно-прогностична, організаційно-методична, організаційно-господарська, організаційно-суспільно-педагогічна, контрольно-коригувальна, облікова.

Таким чином, у науково-методичній та педагогічній літературі відсутній єдиний погляд на визначення суті поняття „управлінські функції". Учені не дійшли єдиного висновку щодо функціонального складу управління. Обумовлюється це складністю самої управлінської діяльності, відсутністю чітких критеріїв, які дають підставу відносити ті чи інші явища до функцій, а також різноманітністю та багатоаспектністю самих функцій. Тому доцільним

вважається існування кожного з підходів до визначення функціонального складу управління.

У найзагальнішому вигляді функції управління спеціалісти розглядають як головні, самостійні види управлінських заходів, до складу яких входять операції, від яких залежить якість та ефективність дій. Утворення єдиного ефективного управлінського циклу можливе за умови зв'язку функцій та певної послідовності їх реалізації.

Результати аналізу спеціальної літератури з питань виробничого, соціального, педагогічного управління, спостереження за управлінською діяльністю керівників дошкільної освіти, особистий досвід безпосереднього управління дошкільним навчальним закладом дозволили визначити зміст досліджуваної дефініції таким чином.

Функції управління – це основні види управлінської діяльності керівника, що утворюються на засадах узагальнення однотипних управлінських дій та комплексно реалізуються з метою досягнення визначених цілей. Групу загальних функцій, на нашу думку, складають такі: аналіз, планування, організація, координація та стимулювання, контроль.

Усвідомлення керівниками дошкільної освіти змісту понять „функції управління", „управлінський цикл" сприяє осмисленню операційної (технологічної) сторони процесу управління, розумінню того, що кожна функція має своє місце в загальній системі управлінського циклу, виконує лише їй притаманну роль і не може бути ігнорованою без ризику припустити диспропорції в управлінській діяльності. Вилучення будь-якої функції відразу знижує ефективність управління. Разом з тим, необхідно пам'ятати, що загальні функції продовжують постійно оновлюватися, що зумовлює потребу в постійному вдосконаленні управлінської компетентності керівників дошкільної освіти.

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно з'ясувати не лише сутність і специфіку змісту основоположних понять „управління", „функції управління", а й усвідомити зміст таких управлінських дефініцій як „соціальне

управління", „менеджмент", „педагогічний менеджмент", „менеджер", „менеджер освіти", „керівництво", „керівник", „організація" тощо.

Так, у філософському словнику соціальне управління характеризується як вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення й розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства, що випливає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їхньої матеріальної й духовної діяльності [205].

А. Свенцицький визначає соціальне управління як цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригувальним урахуванням змін, що відбуваються в останньому [205].

Аналіз визначень сутності соціального управління у ряді дослідницьких робіт (Г. Єльникова [95], О. Мармаза [205], А. Свенцицький [205] та ін.) дозволяє прийняти думку Г. Єльникової щодо визначення змісту досліджуваної дефініції „як особливого виду людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, що забезпечує цілеспрямований вплив на об'єкт для його збереження й упорядкування в межах заданих параметрів на основі закономірностей його розвитку та дії механізмів самоуправління" [95, с. 30].

Частина управління, яка характеризується впливом суб'єкта на людей, багатьма авторами визначається як менеджмент (М. Альберт [7], В. Афанасьєв [16], М. Мескон [7], Ф. Хедоурі [7], Р. Шакуров [362] та ін.), а фахівець у галузі управління персоналом називається менеджером.

Ю. Конаржевський [153; 154] визначає менеджмент як нову філософію управління, яка виокремлює роль управління й менеджера в суспільному житті, а також визначає соціальне значення професії управляючого. Це вимога зробити процес управління цілком обґрунтованим, доцільним і складати плани досягнення цілей таким чином, щоб підлеглі працювали з усвідомленням власної гідності й отримували від роботи задоволення.

П. Друкер [91] характеризує менеджмент як особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну та продуктивну групу. Саме менеджмент сприяє економічному й соціальному розвитку. Він є його результатом.

В. Крижко, І. Мамаєва [164] на основі узагальнення різноманітних характеристик менеджменту визначають його таким чином – це система організації колективної праці, ефективного використання ресурсів, концентрації зусиль на безперервному підвищенні якості роботи персоналу підприємства (організації).

На нашу думку, що ґрунтується на результатах аналізу формулювання сутності категорії „менеджмент" вітчизняними й зарубіжними науковцями, зміст окресленого поняття можна визначити як теорію та практику ефективного управління. Відповідно, керівника, який володіє професійними знаннями та вміннями для здійснення ефективного управління та професійно займається управлінською діяльністю в конкретній галузі, можна назвати менеджером.

Як специфічний вид управлінської діяльності виділяється педагогічний менеджмент. В. Шаркунова окреслює його зміст як складову управління освітніми закладами, технологію організаційного, психолого-педагогічного, правового, економічного впливів на зміст і діяльність індивідів і колективу з метою забезпечення функціонування освітніх систем [364].

Г. Єльникова сутність управління освітою визначає як цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління, життєдіяльність якого забезпечує збереження й подальший розвиток соціального організму та культури суспільства [95].

Є. Хриков розглядає суть внутрішньошкільного управління як діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних умов, які потрібна для

нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу та реалізації мети школи [358].

Таким чином, на основі узагальнення визначень змісту педагогічного менеджменту його сутність можна охарактеризувати як теорію та практику ефективного управління закладами освіти. Відповідно, людина, яка володіє професійними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення зазначеної діяльності, відповідними реальними нормативними повноваженнями, є менеджером у галузі освіти, тобто поняття „менеджер освіти" характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового адміністратора із стихійними навичками керівництва.

Слід зазначити, що соціальне управління, педагогічний менеджмент, керівництво навчальними закладами мають єдині теоретичні витоки й багато спільного в принципах їх здійснення. Але водночас є певні особливості в методах реалізації завдань залежно від специфіки об'єкта управлінського впливу.

У вітчизняній та зарубіжній літературі існують два основні підходи до розуміння суті керівництва. У руслі першого підходу науковці (Н. Коломінський [149] та ін.) використовують поняття „керівництво" як синонім поняття „управління", тобто між ними не вбачається суттєвої різниці. Практики управління теж часто ототожнюють управлінську діяльність з керівництвом (А. Бурова, Е. Наумченко) [74].

Представники іншого підходу (М. Альберт [7], Л. Карамушка [129; 130; 131], М. Мескон [7], Ф. Хедоурі [7] та ін.) розглядають керівництво як один із центральних, „командних", найбільш „психологічних" елементів управління. Такий підхід є основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків з підлеглими, здійснення на них особливого впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто поняття „керівництво" в цьому випадку за своїм змістом є більш вузьким порівняно з поняттям „управління".

На недоречності першого підходу, на спорідненості, а не тотожності управління й керівництва наполягають також К. Абульханова-Славська [4],

А. Бондаренко [36], Л. Поздняк [36], Є. Павлютенков [245], В. Шкатулла [36] та ін. Вони зазначають, що керівництво є лише частиною управління, хоча основна частина робочого часу керівника пов'язана з вирішенням завдань керівництва.

На існування своєрідного зв'язку між поняттями „управління" та „керівництво" вказують В. Крижко та І. Мамаєва [164]: з одного боку управління містить керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого – саме є змістом керівництва, оскільки управління здійснюється людиною щодо інших людей.

Учені (В. Бегей [22], Д. Гвішіані [63], Т. Пітерс, Р. Уотермен [253] та ін.) також розводять поняття „управління" та „керівництво", спираючись на те, що керівництво – це рівень соціального управління, на основі якого розробляються найбільш загальні та принципові рішення, окреслюються перспективні цілі, виробляються засоби для досягнення поставленої мети, визначається послідовність більш конкретних завдань.

Таким чином, аналіз визначень суті понять „управління" та „керівництво" в дослідженнях різних авторів дозволив зробити висновок про те, що зміст досліджуваних категорій у більшості праць із сучасної теорії та практики управління визнається не тотожним.

Ми дотримуємося позиції науковців та практиків щодо того, що „управляти можна системами, процесами; керувати – людьми, колективами. Тобто управління й керівництво відрізняються об'єктами та суб'єктами. Управляти можна чимось, керувати – кимсь" [205, с. 63]. Відповідно, керівник – це менеджер, який організовує, координує діяльність людей для досягнення професійних успіхів, результатів.

В умовах командно-наказової системи керівництво розглядається як адміністрування, надмірне опікування. Гуманізація, психологізація сучасної управлінської діяльності передбачає в основі керівництва стимулювання, мотивацію.

Таким чином, незважаючи на довготривалі дискусії в спеціальній дослідницькій літературі щодо змісту основних управлінських категорій „управління", „менеджмент", „керівництво" та на наявність певних відмінностей у сутності досліджуваних дефініцій, вони розглядаються як синонімічні в загальному контексті соціального управління.

Оскільки зміст управління вчені визначають як спеціальний вид діяльності в організації, з'являється необхідність визначення суті поняття „організація". У соціальному плані зміст дефініції „організація" формулюється таким чином: група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної цілі (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі [7]).

Т. Сорочан зазначає, що організація визначається (Р. Дафт) як соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру й діяльність якого підлягає певній меті [322]. Формулювання „соціальне утворення" означає, що організація складається з двох або більше людей. Спеціально створена структура свідчить, що завдання й відповідальність за їх виконання розподіляється між членами організації. Підпорядкованість меті означає, що діяльність організації повинна мати певний результат.

Освітні заклади спеціалісти розглядають як організації, бо це цілісні соціальні системи, які мають спеціальні структуру й виконують специфічні функції в суспільстві – навчання, виховання, розвиток особистості (В. Лазарев, М. Поташник [191] та ін.).

Основними характеристиками закладів освіти, як освітніх організацій, визначаються такі: це відкриті системи, що враховують усі зміни, які відбуваються в соціальній сфері, адаптуються до них, трансформують у новий зміст навчання, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського й навчально-виховного процесу, мають стратегічне мислення, бачення майбутнього, організаційну культуру, командний принцип роботи, вільний обмін інформацією, функціонують на основі гуманістичного менеджменту (Т. Сорочан) [322].

Дошкільні навчальні заклади є організаціями, бо становлять собою соціальні утворення, що мають спеціально створену структуру, мету діяльності та властивості, які є характерними для закладів освіти.

Таким чином, результати аналізу стану широкої педагогічної практики, анкетування керівників дошкільної освіти, спостереження за їхньою безпосередньою управлінською діяльністю свідчать про те, що переважна частина сьогоднішніх керівників не мають достатньо адекватних, чітких, глибоких та усвідомлених знань у галузі теорії та практики загального, соціального управління й управління системою дошкільної освіти в цілому та дошкільним навчальним закладом зокрема.

Управлінцям дуже складно, а часом навіть неможливо, орієнтуватися в інформації з основ управління та менеджменту, що не сприяє досягненню успіхів в управлінській діяльності, якості дошкільної освіти, результативності в розвитку дошкільнят.

Тож ми сподіваємося, що дослідження теоретичних засад управління освітою, підходів до визначення сутності основних понять у галузі управління допоможуть у визначенні системи основних знань і вмінь керівників дошкільної освіти, які їм необхідно засвоїти для здійснення ефективної управлінської діяльності.

1.2. Аналіз концептуальних підходів до управлінської діяльності

У теорії управління, у тому числі й освітнього, виділяються певні концепції управлінської діяльності (М. Альберт [7], Д. Бодді [205], П. Дойль [205], Ю. Конаржевський [153; 153], М. Мескон [7], Р. Пейтон [205], М. Поташник [191; 348], П. Третьяков [363], Ф. Хедоурі [7] Т. Шамова [363] та ін.). Сутність поняття „концепція” визначається як „система поглядів, те або інше розуміння явищ, процесів” [234, с. 252]. Тож науковці пропонують системи поглядів або концептуальних підходів до процесу управління, які відрізняються основною ідеєю, способом організації та змістом управлінської діяльності.

Підходи до управління Т. Шамова розподіляє на дві групи. До першої групи входять підходи, пов'язані з орієнтацією управління на кінцевий результат: процесний (функціональний), системний, ситуаційний, (оптимальний, адаптивний як різновиди ситуаційного), дослідницький. Другу групу складають підходи, зорієнтовані на сам освітній процес, на створення умов для реалізації й розвитку потенціалу особистості: людиноцентристський, мотиваційний, рефлексивний, самоорганізаційний [363] .

У руслі процесного підходу технологія управління розглядається як управлінський цикл, який складається з окремих елементів (видів діяльності), функцій. Певний час ці види діяльності розглядалися як незалежні один від одного. Сучасна наука вважає управлінські функції взаємопов'язаними.

Процесний (функціональний) підхід дозволяє керівникам-практикам цілісно представляти свою діяльність у вигляді управлінського циклу, створювати передумови для нормативної моделі управління. Труднощі використання такого підходу: жорстка алгоритмізація управління; ефективне вирішення лише однотипних проблем; акцентуація управлінських зусиль на організаційних аспектах на шкоду змістовному.

Досліджуваний підхід вважається найбільш обмеженим, оскільки дозволяє зосередитися лише на структурі й функціях управління, забезпечити функціонування освітнього закладу на певному рівні, а не його ефективний розвиток (Т. Сорочан) [322].

У другій половині XX століття активно розробляється методологія системного підходу (Л. Берталанфі, Д. Горський, В. Кузьмін та ін.) [205], сутність якого визначається як напрям у методології наукового пізнання й системної практики, в основі якого лежить розуміння об'єктів як систем (Д. Горський) [205].

Сутність системи визначається таким чином: „Під цілісною системою слід розуміти сукупність компонентів, взаємодія яких породжує нові (інтеграційні, системні) якості, які не притаманні її складовим. Такими є ядро

атома, атом, молекула, жива клітина, організм, суспільство тощо" (В. Афанасьєв) [16, с. 8].

Дослідник на основі аналізу змісту поняття „система" розкриває суть системного управління суспільством як науково обґрунтованого, що спирається на глибоке вивчення закономірностей соціуму. Він визначає, що такий підхід є доцільним і корисним взагалі для практики управління.

Спеціалісти в галузі управління освітою визначають зміст дефініції „система" як „сукупність елементів певного роду, які взаємопов'язані, взаємодіють між собою й утворюють цілісність" (Н. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова) [363, с. 18]; стійку сукупність залежних один від одного елементів та їх взаємопов'язаних дій, спільне функціонування яких спрямоване на досягнення мети (В. Крижко, І. Мамаєва) [164] тощо.

Сутність педагогічної системи М. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова визначають як „соціально обумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем з його духовними й матеріальними цінностями, спрямовану на формування й розвиток особистості" [363, с. 21].

Дослідники вказують, що освітні системи охоплюють значно більшу кількість людей, учасників, ніж інші державні організації. Разом з тим, ці системи, за умов недостатнього опікування з боку держави, є дуже вразливими внаслідок недостатнього фінансування освіти, браку інформації й аналізу, негнучкого й неефективного врядування, пов'язаного з надмірною централізацією, недостатнього ресурсного забезпечення тощо.

Учені (Т. Шамова [363] та ін.) окреслюють певні якості педагогічних систем: цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, керованість, взаємозв'язок і взаємодія компонентів, відкритість, зв'язок з середовищем, оточенням, системами більш високого порядку, інерційність, критеріальність, стійкість, стабільність, здатність до самовдосконалення, до розвитку за рахунок подолання внутрішніх протиріч тощо.

Навчальний заклад розглядається як система соціальна й педагогічна виходячи з того, що це цілеспрямована, самокерована цілісність закономірно пов'язаних між собою компонентів, які сприяють одержанню інтегрованого результату під час виконання своїх функцій, яка пов'язана із зовнішнім середовищем і спрямована на формування особистості, здатної жити й працювати в конкретному суспільстві [205].

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

Дошкільний заклад відносять до соціально-педагогічної системи за такими ознаками: самостійність елементів; взаємодія з навколишнім середовищем; спільна мета всієї сукупності елементів; усвідомлення кожним елементом своїх завдань; підпорядкування завдань кожного елемента загальній меті системи; виконання кожним елементом функцій, зумовлених поставленими завданнями; коректність відносин між елементами системи; наявність органів управління; зворотний зв'язок (Н. Денисенко) [74].

Заклад дошкільної освіти як соціально-педагогічна система, що складається з пов'язаних між собою елементів, становить собою сукупність нарізно існуючих структур: управлінська (прогнозування, програмування, планування, організація, регулювання, контроль, стимулювання, корекція); діяльнісна (мотиви, мета, зміст, форми, методи, результати, рефлексія); змістовна (взаємозв'язок напрямів виховання: трудове, моральне, розумове, естетичне, фізичне тощо); вікова (навчально-виховна робота з дітьми раннього віку, молодшими, середніми, старшими дошкільниками); інші: дитячий колектив, педагогічний колектив, творчі об'єднання тощо [Там само].

Управління навчальними закладами, у тому числі й дошкільними, як досить складними системами, потребує системного характеру й відповідності певним вимогам: аналіз зібраної інформації щодо стану керованого об'єкту; своєчасна реакція на висновки аналізу; робота на перспективу; здійснення

цілепокладання; здійснення будь-якої управлінської дії у вигляді циклу, який містить усі функції управління; застосування системного підходу до кожної з функцій управління; раціоналізація діяльності; підвищення культури управління; розвиток та саморозвиток [205].

Доведено, що одним з важливих елементів соціальної системи управління є мета. Наявність чітко визначеної мети є обов'язковою умовою оптимального управління соціальними процесами (В. Бондар [37], Ю. Васильєв [43], В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245], П. Третьяков [363] та ін.).

Вважається перспективною концепція „управління за цілями" (Р. Акофф [5], В. Афанасьєв [16], В. Бегей [22], Д. Гвішіані [63], В. Крижко [165; 165; 245], Є. Павлютенко [245] та ін.). У концепції розглядається мета як системоутворюючий фактор, який зближує, об'єднує елементи. Указується, що об'єкт не можна визначити як систему без системоутворюючого фактора. Мета – це образ бажаного результату, вона містить управлінські функції, обумовлює реалізацію принципів, ефективних методів. На досягнення мети й спрямоване функціонування системи.

Системний підхід в управлінні дошкільними закладами пов'язаний з необхідністю: проникнення в закономірності педагогічного процесу, який складається з багатьох підсистем; визначення системоутворюючого елемента та змісту управлінської, дидактичної, виховної, науково-теоретичної, суспільно-педагогічної підсистем; забезпечення різнорівневої злагодженості, координації та інтеграції спільних дій педагогічного колективу в процесі вирішення проблем, цілей, завдань підсистем; використання на практиці теоретичних основ управління для забезпечення ефективного виконання управлінських функцій, реалізації відповідних принципів і методів.

Таким чином, системний підхід розглядається як методологічна основа управління, у тому числі й дошкільною освітою. Усвідомлення сутності системного підходу дозволяє керівникові розглядати дошкільний навчальний заклад як систему, уявляти управлінську діяльність у вигляді системи.

Обов'язковою умовою ефективності управління системою дошкільної освіти, дошкільним навчальним закладом є усвідомлення керівниками того, що таке система, елементи системи, її склад, структура, різні види структур, їх ієрархічність, субординативні зв'язки, навколишнє середовище, відкрита й закрита системи, ціль, цілепокладання, цілевиконання, ознаки цілісної системи тощо.

Для визначення точної адреси управлінського впливу керівникові дошкільної освіти необхідно вміти розчленовувати систему на частини, підсистеми, структуроутворюючі елементи, розробляти нові системи та підсистеми. Уміння керівника осмислювати структурні елементи дошкільного закладу як системи дозволяє розглядати його діяльність у цілому, комплексно, краще простежувати її перспективність, стратегію розвитку, своєчасно підвищувати рівень її цілісності, знаходити проблеми, вирішення яких дозволить підвищити ефективність, якість дошкільної освіти.

Таким чином, оволодіння системним підходом до управління дошкільною освітою в цілому та навчальним дошкільним закладом зокрема є підґрунтям якісної дошкільної освіти, ефективного розвитку дошкільнят.

Основою ситуаційного підходу є ідея залежності ефективності управлінських моделей від конкретних умов їх реалізації (Т. Бернс, Д. Лорш, П. Лоуренс, Т. Пітерс, Р. Уотермен, Г. Сталкер, Ф. Фідлер та ін.) [205]. На об'єкти управління постійно впливають безліч внутрішніх та зовнішніх чинників, тому управління буде ефективним за умови найбільшої відповідності конкретній ситуації. Тож важливо правильно інтерпретувати ситуацію й передбачати вірогідні наслідки від використання методів її розв'язання.

Для реалізації ситуаційного підходу керівникам необхідно володіти ефективними засобами професійного управління, методами системного аналізу, планування, контролю, уміти передбачати наслідки (і позитивні, і негативні) від застосування конкретної методики чи концепції, правильно інтерпретувати ситуацію, визначаючи адекватні прийоми для її вирішення, оптимально

забезпечувати досягнення мети організації за певних обставин (М. Мескон) [205].

Ситуативному управлінню властиві такі різновиди, як оптимізоване та адаптивне.

Основні підходи до оптимізації управління досліджуються в роботах Ю. Бабанського [205], Р. Кричевського [166], Ю. Конаржевського [153; 154], М. Поташника [191; 348], Т. Шамової [363] та ін.

М. Поташник [348] доводить, що досягнення високого рівня якості освіти можливе лише за умови оптимізованого управління, яке вчений визначає як „особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж колись, не тих, що самі по собі отримуються, а цілком певних, заздалегідь прогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти, причому цілі (результати) повинні бути прогнозовані операціонально в зоні потенційного розвитку учня (випускника), тобто йдеться завжди про найвищі, можливі для конкретного школяра, про оптимальні результати" [348, с. 184 – 185].

Визначаються категорії оптимізації: вибір альтернативи, конкретні педагогічні умови, критерії оптимальності (М. Поташник) [348]. Обґрунтовуються способи оптимізації управління: генералізація цілі, конкретизація діяльності, демократизація, комплексність управління, розвиток самоуправління, узгодження методів управління з умовами реалізації, економія часу тощо.

Таким чином, теорія оптимального управління спрямована на визначення зв'язків між стратегією цілей та моделюванням тактики їх досягнення.

Останнім часом предметом наукового дослідження є модель адаптивного управління (Г. Єльникова [95], Т. Шамова [363], Є. Ямбург [205] та ін.), сутність якого визначається таким чином: „процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується певним визначенням реалістичної мети з наступним

поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення" (Г. Єльникова) [95, с. 21].

Г. Єльникова [95] констатує, що адаптивне управління розпочинається із зовнішнього впливу подразників-активаторів (вимог, ідей, ініціатив тощо). Необхідною умовою адаптивного управління є відгук системи (людини або організації – об'єкта) на подразнення. Зовнішнє середовище провокує внутрішні зміни. Тож установлюється залежність змісту управління та діяльності освітнього закладу від зазначених умов.

Модель адаптивного освітнього закладу та систему управління ним досліджує Є. Ямбург [205], розкриваючи зв'язки освітнього модуля закладу та модуля управління освітнім процесом, установлюючи залежність змісту управління від змісту освіти.

Таким чином, незважаючи на те, що значно позбавлений формального аспекту ситуаційний підхід майже не сприяє передбаченню стану педагогічної системи поза ситуацією, яка склалася на певному етапі управління, теорія ситуативного управління в країнах з розвиненою ринковою економікою визнається найбільш ефективною. Тож реформування сучасної вітчизняної управлінської освітянської системи доцільно проводити, розробляючи та поглиблюючи ситуативний підхід як найбільш відповідний сучасним умовам.

Дослідницький підхід М. Поташник [191; 348], П. Третьяков [363] визначають як дослідження. В основу зазначеного підходу покладено роботи Т. Шамової [363], яка підкреслює необхідність посилення наукового обґрунтування управління освітнім закладом, що вимагає від керівників об'єктивної оцінки інформації, обґрунтованості висновків, володіння дослідницькими методами тощо.

Дослідницький підхід вважається методологічним щодо діяльності керівника закладу освіти (Т. Сорочан) [322]. Реалізація зазначеного підходу сприяє ефективності управлінських рішень, забезпечує високий рівень взаєморозуміння в педагогічному колективі.

Друга група підходів до управління пов'язана з його орієнтацією не на кінцевий результат, а на сам освітній процес, на створення умов для реалізації й розвитку потенціалу особистості.

Людиноцентристський підхід в управлінні (Л. Карамушка [129; 130; 131], Ю. Конаржевський [153; 154], В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245], П. Третьяков [363], Р. Шакуров [362], Т. Шамова [363] та ін.) передбачає орієнтацію управлінської діяльності на особистість. Основні положення – довіра, повага до людей, залучення їх до прийняття управлінських рішень, реалізація професійної творчості керівників і керованих, формування комфортного соціально-педагогічного мікроклімату. У сучасній теорії управління цей підхід визнається одним з основоположних. Разом з тим констатується, що механізми його реалізації розроблено ще недостатньо (П. Третьяков, Т. Шамова та ін.) [363].

Мотиваційний підхід (В. Лазарев [191], П. Третьяков [363], Т. Шамова [363] та ін.) спрямований на практичну реалізацію людиноцентристського підходу. Він призначений для розробки й реалізації такого психолого-педагогічного механізму стимулювання, який забезпечує ефективну діяльність усіх учасників освітнього процесу.

Специфіку самоорганізаційного (синергетичного) підходу, який найбільш повно забезпечує відповідність сутності механізмів управління сучасним вимогам, досліджує Т. Колодяжна [147].

Учена підкреслює, що суть самоорганізаційного управління полягає не в розвитку традиційних форм демократизації (колективне прийняття рішень, участь членів трудового колективу в управлінні тощо), а в передачі повноважень, наданні кожному співробітникові права самостійно приймати й реалізовувати рішення в межах його компетентності. При цьому контроль керівників дещо обмежується й спрямовується на кінцеві результати.

При такому підході особлива увага приділяється всім компонентам людського „само": особистій значущості творчості, відкритості, інтуїції,

критичності, рефлексії, потреби в самоактуалізації, ініціативі, численності варіантів нелінійного розвитку тощо.

Основою самоорганізаційного управління постають ціннісно-смисловий і креативний компоненти змісту управлінської діяльності, де співробітництво, співтворчість, самоуправління, співуправління розглядаються як основа розвитку освітнього закладу. Педагогічна система здатна до саморозвитку лише за умови реалізації схеми самоорганізуючого управління.

Самоорганізація в управлінні стає ефективною за умови розвинутих відносин довіри, взаємоповаги, взаємодопомоги, коли використовуються знання всіх учасників педагогічного процесу, а не лише кількох осіб, які здійснюють управління в адміністративно-командній формі. У контексті синергетичного світогляду керівник виконує обов'язки не лише адміністратора, але й людини, здатної створювати умови для виникнення творчої самоорганізації в діяльності педагогічного колективу.

Принципами самоорганізаційного управління визначаються такі: ціннісно особистіний підхід керівника до підлеглих; відкритість; суб'єктність; підпорядкування, нелінійність; пріоритет розвитку цілого; взаємодія самоорганізації й організації, випадкового й необхідного.

Управлінню на засадах самоорганізаційного підходу сприяє рефлексивний стиль керівництва, що ґрунтується на таких цінностях, як розуміння потреби педагогів у творчості, співуправління процесом виховання, стимулювання педагогічної ініціативи, використання методів нелінійного управління складною системою. При цьому найважливішою цінністю рефлексивного управління визнається педагогічна підтримка й стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів.

Таким чином, у теорії та практиці управління до останнього часу вважалося: чим ближче управління за його властивостями до цільового, тим більш ефективним воно є. Тобто визнавався пріоритет підходів, пов'язаних з орієнтацією на кінцевий результат, а не підходів, зорієнтованих на сам освітній процес, на створення оптимальних умов для розвитку особистості.

У сучасній управлінській науці та практиці, усупереч переважанню методології й технології управління за результатом, утверджується технологія управління дошкільною освітою за процесом, оскільки технологія управління за цілями, результатами буває часто неефективною в практиці дошкільних навчальних закладів.

М. Поташник доводить, що управління розвитком закладу освіти може здійснюватися на основі різних підходів: адміністративного або партисипативного (домінуюча роль належить педагогічному колективу); процесного або цільового (за результатами); системного або несистемного; реактивного або випереджаючого (характеризується своєчасним передбаченням) [205]. Ми поділяємо позицію М. Поташника щодо того, що оптимальним вважається поєднання партисипативного, цільового, системного й випереджаючого підходів.

Разом з тим, управління – це складний процес. Кожен з підходів призначається для успішного вирішення певного кола завдань управлінської діяльності. Існування всіх вищезазначених підходів є необхідним і доцільним. Залежно від умов ефективними можуть бути різні управлінські технології. Лише тісний взаємозв'язок підходів та їх глибоке взаємопроникнення в процесі використання в управлінській діяльності може забезпечити її успіх. Тому класифікація підходів має формальний характер, а їх розвиток у теорії управління становить єдиний синтетичний процес.

1.3. Закони, закономірності, принципи й методи управлінської діяльності

Ефективність управлінської діяльності обумовлюється усвідомленням законів та закономірностей управління. Управлінські закони є основою для створення, функціонування й розвитку організації.

Спеціалісти [205] окреслюють різні підходи до виділення законів. Так, у руслі історичного аспекту розглядається закон „тверде й пусте" давньокитайського полководця Сунь Цзи (VI століття до н.е.): в управлінні

тверде – це сам керівник, його репутація, управлінська інформація, команда однодумців, ресурси. Пусте – це невпевнений у собі керівник, неперевірена інформація, недисциплінованість, невідданість справі, недостатні ресурси тощо.

У науковому аспекті О. Кузьмін, О. Мельник розкривають закони спеціалізації, інтеграції, демократизації, централізації, децентралізації управління, економії часу, оптимального об'єднання, пропорційного розвитку систем управління тощо [183].

М. Мартиненко розглядає закони спільних дій, розподілу праці, зовнішнього доповнення, інерції, економії часу [206].

В емпіричному аспекті визначаються закони Пітера („Компетентність завжди містить зерно некомпетентності", „Для кожної посади, що існує, є людина, яка їй не відповідає" тощо); закони Роберта Гріна („Дуже багато залежить від репутації – бережи її ціною життя", „Плануй все до самого кінця" тощо); закони О. Панасюка („Зрозуміти не означає сприйняти", „За однакових умов люди легше сприймають позицію тієї людини, до якої виявляють емоційно позитивне ставлення, та складніше обирають позицію того, до кого ставляться негативно" тощо) [205].

Не менш важливою є необхідність усвідомлення майбутніми та сьогоднішніми керівниками закономірностей управління, які системно розкривають його сутнісні характеристики, їх взаємозв'язок, що обумовлює підвищення якості управлінської діяльності, сприяє досягненню її оптимального результату.

Класифікацію закономірностей пропонує Г. Єльникова, окреслюючи такі, які розкривають основу управлінської діяльності (управління загальноосвітніми закладами освіти детермінується закономірностями соціального управління; загальні функції управління детерміновані загальними закономірностями процесу управління тощо) та закономірності, що висвітлюють характеристику функціонування й розвитку управлінської підструктури (якість управління залежить від ступеня розробленості критеріальності моделі результату;

збільшення свободи посилює процеси самоорганізації (через самоуправління), чим підвищує мотивацію виконавців тощо) [205].

Ряд закономірностей розглядає Б. Коротяєв: чим вищим є рівень доцільності управлінської діяльності, чим вищі результати діяльності закладу освіти; чим стабільніший управлінський ритм, тим вищою є організованість управлінської системи та ефективнішими результати тощо [205].

Важливу закономірність додає Ю. Конаржевський – чим вищий рівень безперервності управлінського впливу, тим вагомішою є ефективність результатів [205].

Таким чином, усвідомлення керівниками закономірностей управління дозволяє їм враховувати фактор часу, особливості розвитку зовнішнього середовища, стан керованого об'єкта, його вплив на систему управління тощо.

Засвоєння законів та закономірностей управління сприяє виділенню об'єктивних та суб'єктивних факторів, установленню їх раціонального співвідношення, допомагає об'єктивно оцінювати й глибоко аналізувати стан управлінської системи, здійснювати системний науковий підхід до управління, удосконалювати управлінський процес.

Управлінська діяльність здійснюється згідно з певними положеннями, правилами, які називаються принципами.

У дослідженнях наводяться такі визначення суті поняття „принципи управління": основні положення, розроблені на підставі вимог до закладу освіти та керівництва ним на засадах закономірностей педагогічного процесу (В. Березняк, М. Черпінський) [74]; основні правила, на підставі яких формується, функціонує й розвивається система управління (В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245]); загальновизнані, фундаментальні вихідні положення, що випливають із стійких тенденцій та закономірностей управління та яких необхідно дотримуватися в процесі управлінської діяльності [205] тощо.

Науковці умовно розподіляють управлінські принципи на дві основні групи – загальні принципи, що відображають основні тенденції та

закономірності розвитку організації, та принципи специфічні, які відбивають особливості організації, управлінської технології тощо.

Так, до загальних принципів відносять: компетентність, гуманність, ортобіотичність (усвідомлення самооцінки власного життя, оптимізм), інноваційність, прагматизм тощо (О. Мармаза) [205].

М. Мартиненко розкриває принципи цілеспрямованості, урахування інтересів, ієрархічності, взаємозалежності, динамічної рівноваги тощо [206].

Основними принципами освітнього менеджменту вважаються: глибоке переконання в сучасних етичних цінностях; сильна внутрішня корпоративна культура; цілісний погляд на людину; особисті стимули в роботі; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка та перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне прийняття рішень; максимальне делегування повноважень, заохочення горизонтальних зв'язків тощо [205].

В. Маслов вважає вихідними принципами такі: соціальної детермінації; гуманізації; науковості та компетентності; інформаційної достатності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; зворотного зв'язку; наступності й перспективності; демократії та централізму; стимулювання й згуртування кадрів; правової пріоритетності й законності; фінансово-економічної раціональної й ділової активності [207].

В. Крижко, І. Мамаєва основними принципами визнають такі: глибоке переконання в сучасних етичних цінностях; сильна внутрішня корпоративна культура; цілісний погляд на людину; особисті стимули в роботі; заохочення різних поглядів та консенсус; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка та перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне прийняття рішень; максимальне делегування повноважень; заохочення горизонтальних зв'язків [164].

В. Крижко [164; 165; 245], Є. Павлютенков [245] окреслюють принципи, які вважають основоположними щодо всіх елементів системи управління: оптимальне співвідношення централізації (інтеграції) та децентралізації

(диференціації); єдність і колегіальність; раціональне поєднання прав, обов'язків і відповідальності.

Виключно важливою, на нашу думку, є необхідність усвідомлення наукового положення стосовно того, що управління навчальними установами базується на поєднанні загальних принципів соціального управління й специфіки функціонування конкретного закладу (В. Крижко [164; 165; 245] та ін.).

За умов розвитку навчального закладу найбільш доцільною вважається система принципів, запропонована Ю. Конаржевським: поваги та довіри до людини; цілісного погляду на людину; співробітництва; соціальної справедливості; індивідуального підходу; збагачення роботи; мотивування та стимулювання; консенсусу; колегіальності; оновлення тощо [153].

Існує класифікація на основі відображення в принципах дій учасників процесу управління та відносин між ними (В. Симонов [311], П. Третьяков [363] та ін.): оптимальність, економізація, індивідуалізація й конкретність, єдність теорії й практики, колективність, системність контролю, гуманізація, цілеспрямованість, науковість, кооперація й розподіл, комплексність, самовдосконалення, гуманітаризація, розподіл функцій, диференціація, мобільність, розвиток, відкритість, багатоукладність, стандартизація.

В. Звєрєва класифікує принципи за організацією дій: науковість, цілеспрямованість, плановість, систематичність, безперервність, перспективність, стимулювання, відокремлення головної ланки; за організацією оцінки: компетентність, нормативність, спільність вимог, об'єктивність, оптимальність [106].

Результати аналізу дослідницької літератури дозволяють стверджувати, що незважаючи на велику кількість визначених принципів, згідно з якими здійснюється управління освітою, проблему їх використання в управлінні системою сучасної вітчизняної дошкільної освіти вивчено ще недостатньо.

Виходячи з вищезазначеного, на особливу увагу заслуговує класифікація принципів управління системою фізичного виховання дітей, розроблена

Н. Денисенко [74]. Дослідниця пропонує класифікувати принципи за: функціями підсистем (перспективність, програмізація, нормативність, стандартизація, безперервність, розвиток, циклічність, комплексність, багатоукладність); цілями, які реалізують підсистеми (єдність теорії й практики, економізація часу, оптимальність, цілеспрямованість, доцільність, компетентність, оперативність, конкретність, гуманітаризація, варіантність); відносинами між суб'єктом та об'єктом (індивідуалізація, диференціація, гуманізація, стимулювання, раціональне поєднання прав, обов'язків та відповідальності, колегіальність і єдиноначальність, демократизація, відкритість, діловитість, самовдосконалення).

Таким чином, усвідомлення керівниками сутності принципів управління є теоретичним та методичним підґрунтям розуміння змісту управління розвитком дошкільної освіти в цілому та дошкільного навчального закладу зокрема. Зазначеному розвиткові сприяє вміння поєднувати загальні принципи соціального управління та специфіку функціонування конкретного дитячого садка. Розуміння змісту принципів, необхідності та особливостей здійснення управлінської діяльності на їх основі допомагає більш глибокому осмисленню роботи дошкільного закладу та управління ним. Усвідомлення принципів є підґрунтям адекватного розуміння цілей та результатів діяльності дитячого садка, взаємодії між людьми тощо.

У спеціальній літературі виділяється кілька груп методів управління, які відображають форми взаємозв'язку керуючої та керованої підсистем.

На сучасному етапі радикальних змін у системі вітчизняної освіти лише починає вивчатися й потребує серйозних досліджень проблема використання методів економічного стимулювання.

Організаційно-розпорядчі (адміністративні) методи використовуються для регламентації діяльності підлеглих, допомагають здійснювати добір, розташування, виховання підлеглих, розробляти та впроваджувати інструкції.

Використання методів психолого-педагогічного впливу (побажання, прохання, порада, заохочення тощо) вважається доцільним у процесі

планування соціального розвитку колективу, створення в колективі комфортного психологічного клімату, розвитку творчої активності, ініціативи, виховання почуття відповідальності, формування позитивних, соціально важливих мотивів трудової діяльності.

Ідеологічні методи використовуються для розвитку демократичних тенденцій у колективі, критики та самокритики, формування сумлінного ставлення до праці, виховання почуттів обов'язку, відповідальності, ощадливого ставлення до державної власності тощо. Умовою успішного застосування означених методів є їх використання в комплексі з методами економічного стимулювання, організаційно-розпорядчими, психолого-педагогічними.

Групу організаційно-педагогічних методів складають такі: відвідування, спостереження занять та їх обговорення; співбесіди з педагогами про проблеми навчання й виховання дітей; перевірка планів та документації педагогів, соціометрія тощо.

Ця група методів використовується для отримання необхідної інформації щодо освітнього рівня дітей, відповідності рівня навчально-виховного процесу освітнього закладу його проблемним програмно-цільовим настановам та рекомендаціям щодо здійснення цих настанов.

Існує група методів, пов'язаних з використанням технічних засобів, які фіксують необхідну інформацію: використання комп'ютерної техніки, фотографування, відеозапису, запису на магнітну плівку тощо.

Фахівці (О. Мармаза) пропонують також таку класифікацію методів: організаційно-стабілізуючого впливу (регламентування, нормування, інструктування, оргпроектування тощо); організаційно-технологічного впливу (планові, програмні, сітьові, алгоритмічні); організаційно-розпорядницького впливу (розпорядження, вказівка, наказ, директива); вирішення функціональних завдань (аналіз, планування, організовування, контролювання, регулювання та коригування); творчої праці (мозкова атака, дискусія, методи сценаріїв, ділових, імітаційних ігор тощо); самоуправління (планування

професійної кар'єри, самоорганізація, рефлексія, саморегуляція, самоменеджмент, методи психологічного захисту); соціально-психологічні методи (заохочення, переконання, критика, навіювання, пропаганда й агітація, особисті приклади, бесіди, метод мовних трюків) [205].

К. Крутій, Н. Маковецька вказують на необхідність упровадження в практику модернізованих методів управлінської діяльності [177]. Модернізовані методи управління (за класифікацією Л. Даниленко) – це „активні" методи: дослідницькі, ілюстративно-показові, техніко-технологічні, методи діалогового спілкування та комп'ютерних технологій тощо.

Сучасними пріоритетними модернізованими формами управління визнаються дорадчо-адміністративні (порада, консультація, усна вказівка, ухвала тощо), на відміну від розпорядчо-адміністративних (наказ, розпорядження, письмова вказівка тощо), а також оригінальні інноваційні форми управлінської діяльності (К. Крутій, Н. Маковецька) [177].

Результати аналізу спеціальної літератури [205] указують на те, що в системі методів управління можлива заміна одного методу іншим, застосування різних форм реалізації методу, тобто моделювання. Вибір методів залежить від рівня знань та умінь, ступеня досвіду, особистісних характеристик керівника, домінуючого стилю його управлінської поведінки, ступеня сформованості колективу, рівня його професіоналізму, матеріально-технічних, фінансових можливостей закладу тощо.

Методи управління не можуть бути оптимальними поза конкретними умовами. Тож процес їх вибору потребує чіткого окреслення проблеми, установлення необхідності управлінського впливу; здійснення моделювання в системі методів, пошуку методів адекватних проблемі, виділення альтернативних методів та порівняння їх ефективності (можливості й наслідки); зіставлення обраних методів з умовами, що склалися, обрання оптимальних методів.

Отже, результати аналізу спеціальної літератури дозволяють стверджувати, що серед елементів системи управління найбільш рухливими та

складними є методи управління, які постають як способи досягнення поставлених цілей, реалізації функцій управлінської діяльності, що вимагає їх чіткого визначення та ефективного використання в процесі управлінського впливу на особистість та колектив.

Методи управління – це способи реалізації управлінських функцій, що забезпечують досягнення визначених цілей та одержання ефективних результатів. Усвідомлення змісту методів управління, особливостей їх реалізації в управлінській практиці сприяє якості управління, якості освітньої системи, показників діяльності освітнього закладу.

Таким чином, основним видом діяльності керівників дошкільного закладу визнається управлінська діяльність, що обумовлює необхідність досконалого знання теорії та практики управління.

Серцевиною та конкретним змістом управлінської діяльності є знання та вміння з основ управління. Знання та вміння з психології, педагогіки, права, економіки обумовлюють ефективність управління, проте мають більш загальний характер.

Тож дослідження теоретичних засад управління освітою, вивчення підходів до визначення змісту основних понять означеного процесу, законів, закономірностей, принципів, методів управлінської діяльності, аналіз концептуальних підходів до неї сприятиме, на нашу думку, визначенню системи основних знань і вмінь, які призначаються для засвоєння керівниками з метою здійснення управління в контексті культури.

РОЗДІЛ 2
УПРАВЛІНСЬКІ ФУНКЦІЇ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ

2.1. Організаційна функція управлінської діяльності

Доведено (Р. Чумічова) [359], що в процесі реалізації організаційної функції передбачається створення певних матеріально-технічних (засоби педагогічного процесу, навчально-методичне забезпечення, просторово-предметне середовище, фінанси тощо) і соціально-педагогічних (взаємовідносини, взаємодія педагогів, дітей, батьків) умов для функціонування системи дошкільної освіти.

Організаційна культура функціонує як уявлення щодо місії дошкільного закладу, концепції його розвитку, цілей діяльності, засобів досягнення визначених цілей.

Значення організаційної культури полягає в тому, що вона:

- надає внутрішньої цілісності педагогічному процесу й визначає вектор спрямованості в розвитку відношень і діяльності дошкільного закладу;

- забезпечує рівень розв'язання протиріч, які можуть виникати між визначеними цілями закладу та цілями, які визначаються суспільством, теоретичними концептуальними положеннями й внутрішніми взаємовідносинами між педагогами, їхньою професійною компетентністю, спрямованістю на досягнення цих цілей;

- забезпечує систему регуляції групових та індивідуальних потреб, інтересів, цінностей, виявлених шляхом діагностики педагогів, батьків, дітей.

Тож організаційна культура є частиною управлінської культури, її показником. Її наявність у процесі управління обумовлює структурування не лише педагогічного процесу в соціокультурному й освітньому просторі, а й концепції та програми розвитку дошкільного закладу, підкорюючи їх законам функціонування культури (розвиток, цінності, творчість тощо).

Реалізація організаційної функції управління в контексті культури дозволяє педагогам досягти сучасних пріоритетних цінностей у розвитку дитини – цінностей пізнання, переживання, удосконалення, перетворення.

Організаційно-управлінська діяльність у контексті культури постає, з одного боку, як сутнісна ціннісна основа формування організації, а з іншого – як її атрибутивна ознака, показник якості. Рівні прояву організаційної культури обумовлюють „культурну парадигму" дошкільного закладу (в плануванні, системі цінностей, у взаємодії тощо).

Організаційна культура може бути типізована за трьома показниками [359].

По-перше, це ступінь адекватності домінуючих цінностей (розвиток, функціонування або виживання) і способів їх реалізації (співробітництво, підкорення, авторитарність, співтворчість). Визначаються два протилежні стани організаційної культури: стабільний, що характеризується високим ступенем адекватності сформульованих звичних цілей і прийнятих норм поведінки співробітників, та нестабільний, який відзначається низьким ступенем адекватності цілей і норм, відсутністю чітких способів їх досягнення.

По-друге, це ступені відповідності ієрархії цінностей дошкільного закладу та ієрархії особистих цілей кожного в освітньому процесі. Щодо цього показника організаційна культура може визначатися як інтегративна, що характеризується високим ступенем відповідності стандартам (потребам суспільства та особистості), або дезінтегративна, якій властивий низький ступінь відповідності цим еталонам.

По-третє, спрямованість базових цінностей: орієнтація на особистість дитини, педагогів, батьків, задоволення їхніх потреб, реалізація можливостей та здібностей або орієнтація на кінцеву мету – ефективність одержаного результату (зміст освіти та педагогічних технологій). Відповідно до цього організаційна культура може бути визначена як особистісно орієнтована, що обумовлює переважання цінностей самореалізації та саморозвитку, або як

функціонально орієнтована, з домінуванням цінності реалізації функціонально заданих алгоритмів освітнього процесу.

Таким чином, реалізація організаційної функції керівниками дошкільної освіти в контексті культуровідповідного управління повинна забезпечувати створення та існування матеріальних і культурних цінностей дошкільного закладу, ефективність їх використання, функціонування та ціннісно орієнтовані принципи побудови цілей, змісту освіти, просторово-предметного оточення; культуру зразків та еталонів.

У зв'язку з вищезазначеним з'являється потреба дослідження стану теоретичного вивчення та особливостей реалізації організаційної функції з метою визначення її відповідності культуровідповідній моделі управління та окреслення змісту основних знань, умінь, визначення професійно значущих особистісних якостей, необхідних для її здійснення в контексті культури.

2.1.1. Довідково-методичні матеріали як умова реалізації організаційної функції

У процесі реалізації організаційної функції передбачається створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та соціально-педагогічних умов для функціонування й розвитку системи дошкільної освіти, кожного дошкільного навчального закладу. Для керівників освіти дошкільнят пропонується певна довідкова література, у якій визначаються правові засади, вимоги та рекомендації щодо забезпечення зазначених умов.

У довідниках з дошкільного виховання вміщено законодавчі, нормативно-правові та інструктивно-методичні документи, які регламентують діяльність дошкільного навчального закладу і є обов'язковими для виконання керівниками дитячих садків незалежно від їх підпорядкування, типу та форм власності.

Довідкові матеріали щодо організації роботи дошкільних закладів систематично розробляються та періодично друкуються [77; 87; 109; 290; 325; 326].

Так, у довідниках з дошкільного виховання [109] та завідуючого дошкільним закладом [87] висвітлюється зміст основних законодавчих та інструктивних документів щодо організації роботи дошкільного закладу, виховного процесу, особливостей будівлі, ділянки, обладнання дитячого садка, фінансування й звітності; розглядаються матеріально-правові питання.

Довідник дошкільного працівника [325] містить основні законодавчі й керівні матеріали, які систематизовано за головними питаннями організації й роботи дитячих садків.

У розділі, що стосується урядових постанов, вміщено матеріали, які мають певне значення для подальшого розвитку й удосконалення суспільного дошкільного виховання дітей. До розділу „Відомчі документи" ввійшли керівні документи, які регламентують діяльність дошкільних закладів різних типів.

Розділ „Виховна й методична робота" містить постанови, у яких визначаються основні завдання виховання й навчання дошкільників, матеріали щодо підготовки дітей до навчання в школі, положення про вивчення іноземних мов, діяльність педагогічної ради, інструкції з охорони життя й здоров'я дітей.

Матеріали, уміщені в розділі „Харчування", допомагають організувати означений процес відповідно до наукових відомостей, фізіологічних норм, необхідних для правильного розвитку дитини.

У розділі „Господарсько-фінансові питання" зібрано постанови щодо організації фінансово-господарської діяльності дошкільного закладу. Розділ „Матеріально-правові питання" містить основні документи щодо організації праці дошкільних працівників, трудової дисципліни, визначення прав та пільг співробітників дитячих садків.

У довіднику з дошкільного виховання [326], окрім розділів „Загальні керівні документи щодо роботи дошкільних закладів", „Матеріально-правові питання", узагальнюються матеріали під назвою „Дошкільні заклади спеціального призначення", міститься докладна інформація в розділах „Приміщення, ділянка обладнання", „Харчування", „Фінансування. Облік та звітність" .

Довідник містить педагогічні вимоги до проектування приміщень дошкільних закладів, їх ділянок, указівки щодо побудови приміщень; висвітлює санітарні та протипожежні умови щодо улаштування та утримання дитячих садків; пропонує типові набори щодо їх обладнання, кошторисні норми витрат, табель дрібного господарського інвентарю, медичного інструменту, навчально-наочних приладь та іграшок.

У довіднику також надруковано матеріали, знання яких допомагає організувати харчування дітей в умовах дитячого садка, розглянуто норми харчування, що подаються за типами дошкільних закладів, відповідно до терміну перебування в них дітей.

Також окреслено типові штати дитячих садків, інструкції щодо стягнення з батьків плати за утримання дітей у дошкільних закладах тощо.

У довідковій літературі з питань дошкільної освіти певна увага приділяється протипожежній та санітарній безпеці у дитячих садках, організації охорони праці. Так, пропонується (Г. Расчотін) [290] інструкція щодо протипожежної безпеки.

У довіднику з санітарно-гігієнічного контролю за діяльністю дошкільних закладів [327] висвітлено питання випереджувального й поточного видів контролю; розглянуто гігієнічні вимоги щодо раціональної організації харчування дітей, подано схему контролю за його якістю.

В. Шкатулла [371] пропонує посібник з питань трудового законодавства, матеріали якого спрямовано на підвищення правової культури різних категорій працівників дошкільних закладів. Розглянуто питання щодо трудових відносин: робочий час і час відпочинку; приймання на тимчасову й постійну роботу; звільнення, переміщення, скорочення, сумісництво, порядок нарахування заробітної плати; пільги, які надаються жінкам; охорона праці; вирішення трудових суперечок; участь в управлінні справами трудового колективу тощо.

Л. Гладких, С. Юдіна розкривають [236] зміст основних нормативних, організаційно-розпорядчих, методичних та інші документів, знання яких необхідне для ефективної роботи адміністрації щодо практичного вирішення

питань охорони праці й техніки безпеки дітей і працівників. Подано зразки документації, що відповідають прийнятим вимогам і можуть бути використані для оформлення інструкцій, актів, протоколів з урахуванням умов кожного конкретного дитячого садка.

У довідковій літературі певна увага приділяється матеріалам щодо ведення документації в галузі дошкільної освіти. Пропонуються Наказ Міністерства освіти України від 30 січня 1998 р. № 32 „Про затвердження Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах освіти", інструктивно-методичні матеріали, які є логічним доповненням до чинного наказу, методичні рекомендації щодо ведення документації [120].

Подається перелік документації педагогічних працівників дошкільного закладу: документація керівника (свідоцтво про державну атестацію, статут, план роботи дитячого садка, книга наказів); документація вихователя-методиста (план роботи, діловий щоденник аналізу освітньо-виховного процесу, книга ведення консультацій, плани семінарів, семінарів-практикумів); документація практичного психолога, соціального педагога (план роботи, графік роботи, затверджений керівником, журнал психолого-педагогічного діагностування вихованців, журнал обліку спостережень); документація вихователів (план освітньо-виховної роботи, книга відомостей про дітей та їхніх батьків, листок здоров'я вихованців); документація музичних керівників (календарний план роботи, сценарії свят, розваг, театральних вистав); документація вчителів-дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів (перспективний план корекційно-відновлювальної роботи, книга обліку дітей із зазначенням діагнозу, індивідуальна картка розвитку дитини).

Питанням ведення документації в дошкільному закладі приділяють увагу Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеєва [135]. Автори пропонують інструкцію щодо ділової документації (перелік документації педагогічних працівників, методичні рекомендації щодо ведення окремих документів, терміни їх зберігання).

Л. Манєвцова [201] розкриває питання діловодства в сучасному дитячому садку, характеризує історичний аспект проблеми, розглядає номенклатуру документації, принципи й засоби механізації документальних процесів, подає зразки документації відповідно до номенклатури справ дитячого садка (організаційної, медичної, документів з навчально-виховної, фінансово-господарської діяльності, харчування, кадрів, охорони праці тощо).

Л. Білецька [86] пропонує матеріал щодо ведення та зберігання ділової документації в дошкільному закладі. Автор вважає, що запропонована інформація допоможе керівникам чітко стежити за виконанням вимог, які затверджені головним архівним управлінням при Кабінеті Міністрів України.

Автор пропонує циклограму управлінської діяльності завідувача дошкільного закладу – наочне керівництво до дії, у якій стисло, лаконічно охоплюються всі параметри роботи завідувача з документацією впродовж року (статистичний звіт за формою 85-к; паспорт ДНЗ, оперативні дані; погодження річного плану роботи в НМЦ; контроль за виконанням правил внутрішнього трудового розпорядку тощо).

У період важливих змін у політичній, соціально-економічній сферах суспільства, реформування освітньої системи України, перебудови дошкільної освіти особливої уваги заслуговують нормативні документи й методичні розробки щодо роботи дошкільних закладів в умовах ринку [77]. Пропонуються тексти й коментарі наказів щодо організації освітньої діяльності, регіональні документи щодо переведення дитячих садків на нові умови господарювання, статут та інші документи експериментального дошкільного мікрорайонного центру.

Наприкінці XX – на початку XXI століть у зв'язку з реформуванням вітчизняної дошкільної освіти з'являється ряд довідково-методичних видань [88; 104; 120; 135; 141].

Так, до збірника законодавчих і нормативних актів з дошкільної освіти (упорядники К. Крутій, Н. Маковецька) [104] внесено такі важливі документи, як статті Конвенції про права дитини, схваленої на 44-й сесії Генеральної

Асамблеї ООН; статті Конституції України про права дитини, прийнятої на 5-й сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року; державну Національну програму „Освіта" (Україна XXI століття); Закон України „Про дошкільну освіту" (проект); кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких установлено кваліфікаційні категорії тощо.

Довідково-методичне видання [141] містить чинні нормативно-правові акти вищих органів влади України, Міністерства освіти і науки України у сфері дошкільної освіти, які регулюють впровадження державних стандартів освіти, її методичне забезпечення, оформлення документів, організацію навчально-виховного процесу.

Матеріал подається в частинах: „Нормативно-правове організаційне забезпечення системи дошкільної освіти в Україні", „Програмно-методичне забезпечення дошкільної освіти в Україні", „Кадрове забезпечення та медичне забезпечення системи дошкільної освіти".

До довідника керівника дошкільного закладу [88] внесено законодавчі акти та постанови, які мають важливе значення для розвитку дошкільної освіти й допомагають керівникові здійснювати управління відповідно до сучасних вимог та завдань. Пропонується зміст документів (положення, інструкції, накази, листи тощо), які регламентують діяльність дитячих садків.

Розглядаються матеріально-правові питання щодо організації та охорони праці, охорони здоров'я, прав і пільг працівників дошкільних закладів. Вміщено матеріали щодо їх обладнання, організації навчально-виховного процесу. Подано нормативні акти щодо організації харчування дітей, документи про їх медичне обслуговування та оздоровчу роботу в дитячих садках.

Результати аналізу літературних джерел свідчать про існування спеціальної довідкової літератури, яка видається в Росії. Вважаємо за необхідне звертатися до російських напрацювань у галузі законодавчої, нормативно-правової, інструктивно-методичної регламентації дошкільної освіти,

використовувати російський досвід у зазначеній галузі [81; 201; 204; 219; 220; 221; 236].

Так, у настільній книзі вихователя дитячого садка [219] запропоновано основні чинні нормативно-правові документи й освітні програми, що обумовлюють його діяльність. Розглянуто питання законодавства щодо освіти й прав дитини; освітньої роботи в дитячому садку; позанавчальної діяльності педагога; взаємодії освітнього закладу і сім'ї; виховання й навчання дітей, що потребують психолого-педагогічної й медико-соціальної допомоги; психолого-педагогічної експертизи й критеріїв оцінки дитячих ігор; атестації педагогічних керівних кадрів; трудового законодавства про права педагогічних працівників.

Настільна книга методиста дитячого садка [221] містить законодавство про права дитини. У книзі подано методичні листи й рекомендації щодо організаційного й програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти; забезпечення короткотривалого перебування дітей у дитячому садку; виховання й навчання дітей, які потребують психолого-педагогічної й медико-санітарної допомоги. Запропоновано матеріали про психолого-педагогічну експертизу, робочу документацію методиста, організацію методичного кабінету, атестацію педагогічних і керівних кадрів дитячого садка тощо.

Подано загальну характеристику правового статусу муніципальної (державної) автономної некомерційної організації (АНО). Висвітлено питання щодо порушення прав громадян на одержання безкоштовної освіти у випадку переходу дошкільного закладу у форму АНО. Охарактеризовано перехідні форми реорганізації дитячих садків в АНО, гарантії ефективності діяльності нових форм дошкільної освіти.

У настільній книзі завідувача дитячого садка [220] розкрито зміст нормативно-правових документів, що регламентують його діяльність. Розглянуто питання його ліцензування, атестації, акредитації, надання платних додаткових послуг, медичного забезпечення дітей, діловодства. Подано методичні листи й рекомендації щодо організаційного й програмно-

методичного забезпечення дошкільної освіти, нормативно-правові документи з кадрового забезпечення дитячих садків.

Л. Маркова [204] акцентує увагу на питаннях, які, на її думку, викликають труднощі в управлінській діяльності керівників дитячих садків: розробка локальних документів дошкільного закладу; його підготовка до нового навчального року та процедури ліцензування; організація й проведення малих психолого-медико-педагогічних консиліумів; охорона праці; організація роботи керівника в надзвичайних ситуаціях тощо.

Виключно важливі питання для завідувачів дошкільних закладів висвітлює Н. Дик [81]: сучасні пріоритети управлінської діяльності й організації освітнього процесу; приклади розробки освітньої програми й програми розвитку дитячого садка; поради щодо моделювання форм контролю й ведення адміністративно-господарської документації; методика підготовки й проведення педагогічних рад тощо. Висвітлено особливості самостійної фінансової діяльності дитячих садків. Запропоновано витяги із законодавчих документів у галузі освіти й права.

Однією з цільових функцій керівників дошкільної освіти на рівні МОН України є забезпечення системи освіти дошкільнят, діяльності дошкільних навчальних закладів, навчально-виховного процесу законодавчими, нормативно-правовими, інструктивно-методичним матеріалами.

У сучасній довідковій літературі МОН України запропоновано виключно важливі документи, які визначають основні засади та особливості розвитку вітчизняної дошкільної освіти. Так, подано керівні відомчі документи щодо діяльності дошкільних закладів: „Про дошкільний навчальний заклад” [260]; „Про затвердження Примірного статуту дошкільного навчального закладу” [276]; „Положення про навчально-виховний комплекс „дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”, „загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад” [262]; „Про ділову документацію в дошкільних закладах” [122]; „Про організацію довготривалого перебування

дітей у дошкільних навчальних закладах" [279]; „Про організацію обліку дітей дошкільного віку" [280] тощо.

Розробляються матеріально-правові питання в документах, що регламентують особливості організації та охорони праці в дошкільних закладах, визначають права й пільги їхніх працівників.

Так, запропоновано виключно важливі документи: „Типові правила внутрішнього розпорядку дня працівників державних навчально-виховних закладів України" [345]; „Інструкція про порядок ведення трудових книжок працівників" [123]; „Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів" [268]; „Типове положення про атестацію педагогічних працівників України" [342]; „Про визначення порядку присвоєння педагогічних звань педагогічним працівникам" [273] тощо.

Подано також матеріали щодо організації навчально-виховного процесу в дитячих садках: „Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах" [239], „Сучасні підходи до організації педпроцесу в дитсадку" [332]; „Про проведення апробації Базової програми розвитку дітей дошкільного віку" [282]; „Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади" [283]; „Термін перебування шестирічних дітей у дошкільних навчальних закладах" [339] тощо.

Важливим та цікавим, на нашу думку, є російський досвід щодо надання державними й муниципальними закладами релігійним організаціям можливості навчати дітей релігії поза рамками освітніх програм [229].

У документі зазначається, що з метою забезпечення виконання норм міжнародних актів про права людини, про необхідність сприяння держави релігійним об'єднанням в реалізації суспільно значущих культурно-просвітницьких програм і заходів, спираючись на принципи світського характеру російської держави й освіти в державних і муниципальних освітніх закладах, забороняється утягування дітей у релігійні об'єднання й навчання їх релігії попри їхній волі й без згоди їхніх батьків або осіб, які їх заміняють.

Міністерство науки та освіти України розробляє нормативні акти щодо організації харчування дітей у дошкільних закладах: „Про затвердження норм харчування у навчальних та оздоровчих закладах" [274]; „Про затвердження порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах" [275]; „Про здійснення контролю за організацією харчування дітей у дошкільних навчальних закладах" [277]; „Інструкція з організації харчування дітей у дошкільних навчальних закладах" [121] тощо.

Пропонуються також документи щодо медичного обслуговування дітей та оздоровчої роботи в дитячих садках: про порядок медичного обслуговування дітей у дошкільному закладі [269]; про вдосконалення організації медичного обслуговування дітей у дитячому садку [272]; про організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі [240]; „Положення про медичний кабінет дошкільного навчального закладу" [261]; „Положення про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти" [263], про оздоровлення дітей дошкільного віку влітку [235] тощо.

Таким чином, знання й виконання керівниками дошкільної освіти законодавчих, нормативно-правових, інструктивно-методичних постанов обумовлюють створення певних матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та соціально-педагогічних умов, які є основою ефективного розвитку системи дошкільної освіти, кожного дитячого садка.

У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення основних законодавчих та інструктивних документів з метою визначення основного змісту нормативно-правової та інструктивно-методичної інформації, засвоєння якої обумовлює можливість створення вищезазначених умов, здійснення організаційної функції в контексті культури.

Для керівників освіти дошкільнят пропонуються довідково-методичні видання, які містять чинні нормативно-правові акти вищих органів влади України, Міністерства освіти і науки України щодо організації роботи дошкільних закладів, навчально-виховного процесу, харчування дітей, їх

медичного обслуговування, ведення документації, фінансування й звітності тощо. Зміст довідкових видань постійно оновлюється на основі впорядкування сучасної інформації, стає більш актуальним, довідники стають цікавішими та зручнішими у використанні.

Таким чином, аналіз спеціальної літератури свідчить про наявність нормативно-правої бази, яка регламентує розвиток системи дошкільної освіти в цілому та дошкільних навчальних закладів зокрема. Разом з тим, вивчення широкої управлінської практики показує, що керівники різних рівнів виявляють недостатню освіченість у сфері сучасної нормативно-правової бази, не використовують у повному обсязі її можливостей. Та й законодавчі, інструктивні документи не завжди відповідають сучасній освітній ситуації, потребам розвитку дошкільної освіти. Так, у період важливих змін у політичній, соціально-економічній сферах суспільства, реформування вітчизняної освітньої системи визнається потреба у нормативних матеріалах щодо діяльності дитячих садків в умовах ринку, їх роботи в нових умовах господарювання.

Тож засвоєння майбутніми й сьогоднішніми керівниками законодавчих, нормативно-правових, інструктивно-методичних матеріалів у сфері дошкільної освіти є обов'язковою умовою її якості, ефективного розвитку.

2.1.2. Адміністративно-господарська діяльність як засіб реалізації організаційної функції

У процесі реалізації організаційної функції управління в контексті культури передбачається (Р. Чумічова) [359] створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та соціально-педагогічних умов, що обумовлюють розвиток системи дошкільної освіти.

А. Бондаренко, Л. Поздняк, В.І. Шкатулла [36], досліджуючи зміст та особливості адміністративно-господарської роботи завідувача дошкільного закладу, її складовими визначають такі: планово-фінансова діяльність; створення й удосконалення матеріальної бази дитячого садка; організація

харчування дітей; проведення літніх оздоровчих заходів; підготовка дошкільного закладу до нового навчального року та зимового періоду.

Аналіз змісту складових адміністративно-господарської діяльності свідчить про її спрямованість на створення вищезазначених умов. Тож у процесі адміністративно-господарчої роботи вирішується одне з виключно важливих завдань організаційно-управлінської діяльності – створення певних умов, засобів освітнього процесу, предметного та ігрового середовища.

Результати аналізу спеціальної літератури свідчать, що адміністративно-господарській діяльності приділяється значна увага в теорії та практиці дошкільної освіти. Означену проблему розглядають В. Ізгаршева, Т. Сазонова, О. Лебєдєва [79] та ін.

Особливості управління дошкільним закладом в умовах його відкриття (підбір кадрів, створення колективу, оформлення приміщення, організація педагогічного процесу, управління господарською роботою, аналіз результатів зробленої роботи тощо) розкриває В. Жукова [100].

Зміст роботи щодо відкриття нових дитячих садків, їх фінансування, проведення літніх оздоровчих заходів досліджують О. Демурова, Л. Островська [70].

В. Гербова, А. Давидчук, Т. Доронова [197] розглядають адміністративно-господарську діяльність завідувача в старшій різновіковій групі малокомплектного дошкільного закладу. Автори пропонують ілюстрації із зображенням ігрового обладнання для групової кімнати й майданчика дитячого садка.

Приділяється увага організації життя й діяльності дітей улітку [78].

Зміст та особливості діяльності інспекторів і методистів обласних, районних, міських відділів дошкільної освіти щодо удосконалення мережі дошкільних закладів, створення їх матеріальної бази, оформлення, насичення обладнанням, організації оздоровчої роботи влітку, контролю за організацією й станом харчування дітей розкриває В. Калмикова [127].

О. Ашуркова пропонує досвід роботи відділу освіти й промислових відомств щодо вирішення актуальних проблем освіти дошкільнят: розширення мережі дитячих садків, ремонт будівель, придбання нових меблів, обладнання, організація літнього відпочинку дітей, їхнього харчування, покращення матеріальної бази дитячих садків тощо [17].

Форми та зміст взаємозв'язку підприємства й дошкільного закладу характеризує Н. Бердникова: виділення підприємством коштів на навчально-наочне обладнання для педагогічного процесу; надання допомоги в обладнанні й оформленні групових кімнат; ремонт приміщень перед початком нового навчального року; озеленення та обладнання ігрових і фізкультурного майданчиків; естетичне оформлення дитячого садка [29].

О. Князєва, М. Маханьова [142; 209], Р. Стеркіна [142] пропонують перспективну модель діяльності дитячого садка, розкриваючи форми й засоби організації його роботи, шляхи вдосконалення діяльності в умовах економічної свободи. Автори намагаються допомогти управлінцям переглянути й по-новому оцінити фінансові можливості дошкільного закладу, вибрати основні напрями його розвитку, спектр послуг тощо.

У настільній книзі керівника дошкільного закладу Н. Дик визначає сучасні пріоритети організації освіти дошкільнят, пропонує поради щодо ведення адміністративно-господарської документації, висвітлює питання самостійної фінансової діяльності дитячого садка [81].

Розкриваються особливості організаційного й програмно-методичного забезпечення короткотривалого перебування дітей у дошкільному закладі (Н. Честнова) [221].

Ряд авторів (О. Смирнова [316], Г. Терентьєва [337] та ін.) приділяють увагу створенню санітарно-гігієнічних умов у дитячому садку.

Так, О. Смирнова висвітлює гігієнічні вимоги до земельної ділянки дошкільного закладу, до проектування й обладнання його приміщень, їх благоустрою й експлуатації, санітарного утримання; розкриває санітарно-

гігієнічні умови здійснення виховного процесу, організації харчування дітей, загартування тощо [316].

На основі проведення гігієнічної оцінки одягу дітей Г. Терентьєва пропонує в умовах дитячого садка слідкувати за його раціональністю; звертає увагу на те, що одяг, який не відповідає зовнішнім умовам, може викликати переохолодження або перегрівання; пропонує конкретні рекомендації щодо одягання за різної температури повітря [337].

У ряді робіт (С. Грачикова [66], Л. Дружиніна [190], Т. Кунько [186], К. Ладодо [190] та ін.) розглядаються питання організації раціонального харчування дітей у дошкільних закладах.

Так, Т. Кунько визначає завдання, які стоять перед колективами дитячих садків щодо поліпшення харчування дітей в умовах перебудови дошкільної освіти; окреслює обов'язки медичних працівників щодо організації харчування та контролю за його якістю, вимоги до складання меню-розкладки, показники правильної організації харчування та його оптимального режиму; розглядає сутність контролю завідувача та відділів освіти за харчуванням дітей дошкільного віку [186].

К. Ладодо, Л. Дружиніна також розкривають важливість, основні принципи та особливості організації раціонального харчування дошкільнят; обґрунтовують необхідність правильної кулінарної обробки продуктів, виконання санітарно-протиепідеміологічних вимог [190].

Для захисту керівників від необґрунтованих вимог з боку контролюючих органів С. Грачикова пропонує розробку пакету документів про стан організації харчування; подає схеми аналізу виконання норм витрат продуктів харчування на одну дитину на день, санітарного стану харчової комори, харчового блоку тощо [66].

Увага науковців та практиків (М. Альтшулер [9], К. Бєлая [25], Ю. Васильєв [44], О. Віфлеємський [48], О. Івакіна [110], О. Комарова [151], І. Полевой [258], М. Поманський [264], Д. Растимешин [289], Л. Фалюшина [350] та ін.) приділяється також фінансуванню дошкільної освіти.

Так, І. Полевой пропонує таблиці для розрахунку заробітної плати за неповний місяць, грошової допомоги з причини тимчасової непрацездатності, за невикористану відпустку працівників дошкільних закладів тощо [258].

Висвітлюються питання фінансування дошкільної освіти (К. Бєлая) [25]; оподаткування дошкільних закладів (О. Віфлеємський) [48]; різнорівневої оплати їхніх послуг (О. Івакіна) [110]; розподілу витрат на їх утримання між бюджетом і батьками (О. Комарова) [151].

Розглядаються особливості роботи щодо складання кошторису дитячого садка, плану його фінансування, реалізації запланованого, аналізу звітності (М. Поманський) [264]. Пропонуються матеріали щодо оплати труда працівників шкіл та дошкільних закладів (Ю. Васильєв) [44]. Подається систематизований матеріал щодо нарахування й стягнення плати за утримання дітей у дитячому садку (М. Альтшулер) [9].

Л. Фалюшина [350] досліджує ефективні шляхи виживання дитячих садків у складних економічних умовах. Вчена відзначає факт деградації системи суспільного дошкільного виховання, зумовлений зниженням платоспроможності населення й підвищенням оплати за послуги дошкільного закладу; зростанням вартості затрат на утримання дитячих садків, які часто нераціонально використовують ресурси; невмінням керівної системи суттєво контролювати й коригувати процеси, які відбуваються в дошкільній освіті; відсутністю ефективних технологій управління мікро- й макросистемами.

Дослідниця пропонує стратегію розвитку суспільної дошкільної освіти, яка полягає в проведенні глобального моніторингу щодо витрат бюджетних коштів, визначенні гнучких нормативів фінансування дошкільних закладів, регулюванні батьківської плати за послуги дитячого садка залежно від реальних витрат у розрахунку на одну дитину тощо.

Результатом запропонованого реформування визначається створення нових дошкільних закладів без додаткового вкладення коштів, за рахунок справедливого перерозподілу бюджету в самій системі дошкільної освіти.

Нормативно-правові аспекти переформування дошкільних закладів в автономні некомерційні організації (АНО) досліджує Д. Растимешин [289]. Автор визначає причини зазначеної реорганізації, мета якої – ліквідація залежності дитячих садків від органів казначейства й повернення їх як повноцінних суб'єктів на ринок основних і додаткових освітніх послуг, що не обмежує їхньої можливості продовжувати надавання передбачених конституцією соціальних послуг на бюджетній основі.

Значна увага в теорії й практиці вітчизняної дошкільної освіти приділяється розробці та організації просторово-предметного середовища дошкільного закладу як важливого фактора розвитку дітей дошкільного віку.

Так, Г. Зоріна, К. Сергеєва подають рекомендації щодо організації роботи дошкільного закладу відносно вибору проекту, обладнання ділянки, укомплектування меблями; пропонують пояснення до вибору проекту побудови приміщення дошкільного закладу, які доповнюються ілюстраціями; розглядають педагогічні та гігієнічні вимоги щодо меблів дитячого садка [107].

Подається проектний і практичний матеріал щодо комплексного обладнання інтер'єрів дитячих садків; висвітлюються принципи комплексного оформлення й обладнання інтер'єрів усіх приміщень дошкільного закладу [8].

Розглядаються питання створення сприятливих умов для праці в дитячому садку. У зв'язку з цим окреслюються вимоги до проектування, будівництва, обладнання, експлуатації будівель дошкільних закладів, раціонального їх розміщення [238].

Висвітлюються вимоги до приміщення та ділянки сільського дитячого садка [308].

Р. Гайзакова, Т. Кострикіна розкривають значення архітектури в естетичному вихованні дошкільників; розглядають принципи організації простору в приміщеннях дошкільного закладу, роль кольору в його оформленні, значення декоративного мистецтва в упорядкуванні майданчиків, шляхи підвищення ефективності використання простору дитячого садка [62].

Ф. Гаджиєв приділяє увагу проектуванню дачних приміщень та ділянок, особливості якого обумовлюються завданнями, що вирішуються під час перебування дітей за містом протягом усього року. Автор розглядає особливості проектування основних групових і додаткових приміщень, адміністративно-господарських будівель, дачних ділянок, ігрових і фізкультурних майданчиків [61].

Розкриваються питання обладнання та оформлення дошкільних закладів у сільській місцевості, зонування групових кімнат, майданчиків, організації лікувально-профілактичної допомоги дітям, їхнього харчування (Л. Поздняк, А. Бондаренко, Л. Дружиніна та ін.) [237].

І. Воробйов, Л. Філатова розглядають проблему будівництва приміщень дитячих садків за новими проектами, які б відповідали положенням концепції дошкільного виховання та враховували специфічність Західного регіону України [49].

К. Єльникова подає характеристику рослин, необхідних для озеленення ділянки дошкільного закладу (береза, дуб, акація тощо) [96].

М. Литвинова зосереджує увагу на проблемі вибору оптимального варіанту фізкультурного майданчика, планування комплексу його споруд, їх сумісності з ігровими майданчиками; розкриває вимоги до розміщення й спорудження фізкультурних снарядів [193].

Роль предметного середовища в розвитку дітей дошкільного віку вивчає Г. Пантелєєв [324]. Учений досліджує особливості художньо-декоративного оформлення приміщень, визначає роль мистецтва в обладнанні дитячих садків та особливості використання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтв в оформленні інтер'єрів [248].

Дослідник також висвітлює проблему естетики ділянки дошкільного закладу; розглядає естетичні засоби її оформлення (ландшафт у різні пори року, обладнання, декоративне озеленення, твори мистецтва тощо) та педагогічні, оздоровчі, естетичні вимоги до її обладнання; пропонує конкретні рекомендації щодо упорядкування ділянок для дітей усіх вікових груп, улаштування

фізкультурного майданчика, басейна, городу, ягідника, майданчика з дорожнього руху [247].

Г. Зоріна-Тарасова пропонує результати наукових досліджень щодо обладнання дошкільних закладів меблями; обґрунтовує значення правильного упорядкування меблями дитячих садків відповідно до завдань їхньої діяльності; розглядає особливості створення меблів для дошкільних закладів; пропонує інструкції щодо перевірки й обґрунтування габаритів меблів; розкриває правила правильного їх використання; окреслює шляхи їх подальшого удосконалення [108].

Г. Васильєва, Л. Бахтуріна, І. Кобітіна як один із змістових аспектів роботи старшого вихователя розглядають особливості забезпечення педагогічного процесу необхідним обладнанням [45].

Досліджується роль вихователя в організації педагогічного процесу в дошкільному закладі (Р. Буре, Л. Курец, Л. Анікітіна) [297].

Так, Р. Буре розглядає зміст діяльності вихователя як організатора й керівника у створенні умов для самостійної діяльності дітей [297]. Л. Курец висвітлює особливості створення умов для виховання малят у групах раннього віку [297]. Розкриваються особливості розміщення обладнання та організації зон з трудового виховання дошкільнят (Л. Анікітіна) [297], обладнання куточків природи в різних вікових групах [304].

Визначаються вимоги щодо підбору приладь та іграшок для різних видів діяльності дошкільників; розглядаються види іграшок, вимоги до них; подається перелік ігрових і будівельних матеріалів, конструкторів для дітей різних вікових груп [67; 113; 115; 270].

Характеристику ігрового обладнання для групової кімнати й майданчика в старшій різновіковій групі малокомплектного дитячого садка пропонують В. Гербова, А. Давидчук, Т. Доронова [197].

З метою забезпечення навчально-виховного процесу в дошкільних закладах Наказом МОН України вводиться в дію „Типовий перелік

обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок в дошкільних навчальних закладах" (друге видання, доповнене) [344].

На необхідність оснащення предметного середовища дитячого садка відповідно до означеного документа вказується в методичних рекомендаціях щодо підбору та використання іграшок для дітей раннього віку в дитячих садках. Пропонується підбір іграшок для дітей першого року життя та дітей від одного до трьох років [254].

У рекомендаціях відзначається, що ігровий простір можна доповнювати специфічними додатковими матеріалами відповідно до певної варіативної програми, типу дошкільного закладу, пріоритетного напряму його діяльності.

У документі увага акцентується на тому, що визначальним системоутворюючим чинником формування асортименту іграшок є ігрова діяльність, суть якої може змінюватися в процесі її розвитку. Педагогічна класифікація іграшок також є параметром, на основі якого формується система ігрових засобів.

Відповідно до класифікації іграшки розподіляються за: ступенем готовності (готові, збірно-розбірні, напівфабрикати, матеріали для виготовлення іграшок-саморобок); матеріалом (іграшки з деревини, тканини, хутра, паперу, гуми, пластмаси, металу тощо); розміром (дрібні – до 10 см, середні – сумірні руці дитини, великогабаритні – від 35 см); художньо-образним рішенням (умовні, прототипні, реалістичні); видовою приналежністю (дидактичні, музичні, сюжетно-образні, технічні, спортивні, театральні).

Результати аналізу літературних джерел вказують на існування проблеми неякісних іграшок для дітей дошкільного віку.

Зазначається, що ринок наповнений іграми й іграшками, у тому числі й імпортними, значна частина яких характеризується низькою якістю, сумнівним призначенням, що негативно впливає на психічне здоров'я дітей та на їхній розвиток. Появу в продажу таких ігор та іграшок ніхто не контролює. У зв'язку з цим вводиться обов'язкова психолого-педагогічна експертиза дитячих ігор та

іграшок, визначаються завдання експертизи, критерії оцінки ігрового матеріалу [137].

Визнається утвердження стихійної практики оцінки ігор та іграшок без урахування сучасних психолого-педагогічних вимог. Відзначається ігнорування спрямованості ігрового матеріалу на розвиток дітей, забезпечення їх психологічного благополуччя, захисту від негативних впливів. Виходячи з цього, пропонуються заходи, які сприятимуть вирішенню зазначеної проблеми [114].

Р. Стеркіна пропонує порядок проведення психолого-педагогічної експертизи дитячих ігор та іграшок, подає методичні вказівки щодо їх експертизи, характеризує ігровий матеріал щодо його психолого-педагогічної цінності [331].

Таким чином, у радянський та сучасний періоди розвитку суспільства в теорії й практиці виховання дошкільнят простежується пильна увага до питань адміністративно-господарської роботи, створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, педагогічних умов розвитку дошкільної освіти.

Виключно важливою визнається проблема організації предметного та ігрового середовища, простору дитячого садка як важливого, ефективного фактора всебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Разом з тим, з початком реформування дошкільної освіти (80-ті роки XX століття) учені, педагоги-практики, батьки починають усвідомлювати [160], що гасло-стереотип „Усе найкраще – дітям" залишається лише гаслом. Дошкільна освіта фінансується за „залишковим принципом". Діти одержують „залишки від залишків". Наслідки економії на дитинстві в таких сферах, як забезпечення материнства, професійна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, наочні приладдя та технічні засоби навчання, будівництво, пропаганда педагогічних і медичних знань, безпосередньо позначаються на стані фізичного й психічного благополуччя дитини, на можливості забезпечити наступність між різними віковими періодами її життя.

Тож визначається нагальна потреба відмовитися від „залишкового принципу” у фінансуванні дошкільної освіти та соціальному забезпеченні дітей дошкільного віку. Указується на необхідність серйозних змін середовища, що оточує дитину в дитячому садку.

Т. Єрофеєва зазначає, що навчально-дисциплінарна модель взаємодії дорослого з дитиною реалізується на фоні жорсткого „зонування” й регламентованого простору. Обладнання приміщень, предметне та ігрове середовище відображають особливості й недоліки авторитарної системи (фронтальні форми роботи з дітьми, формальна дисципліна, надмірна регламентація діяльності дітей, особливо ігрової тощо) [317].

У Концепції дошкільного виховання (В. Давидов, В. Петровський та ін.) [160] указується, що організація предметного середовища в дитячому садку повинна підпорядковуватися меті психологічного благополуччя дитини. Створення інтер’єру приміщень, виробництво дитячих меблів, ігор та іграшок, фізкультурного обладнання й спортивного інвентарю має базуватися на наукових принципах – своєрідної „ергономіки дитинства”.

Висока культура інтер’єру для дитини – не розкіш, а умова побудови „розвиваючого середовища”. Збагачення форм життя дитини в дитячому садку потребує більш гнучкого й варіативного використання простору. Альтернативою жорсткій, функціональній закріпленості зон і куточків усередині приміщень і ділянок є пристосованість до задоволення потреб та інтересів дитини, коли вона одержує можливість постійно почуватись повноправним володарем іграшок, вільно переміщатися в дитячому садку, одержувати задоволення від життя дітей і дорослих, які оточують її.

На початку 90-х років XX століття розробляється цільова комплексна програма щодо організації розвиваючого предметного середовища (РПС) для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, у якій визначається спрямованість інноваційної діяльності щодо створення розвиваючого середовища в дошкільному закладі.

Однак, як зауважує Т. Єрофеєва, у короткий термін в умовах фінансового дефіциту зазначена проблема не вирішується, реалізація програми в широкому державному масштабі не здійснюється [317].

Прогнозування перспектив розвитку проблеми розвиваючого середовища в дошкільному закладі, вивчення її наукових і прикладних аспектів здійснює ряд дослідників (Л. Кларіна [252], Т. Лаврентьєва [188], С. Новосьолова [225; 226], В. Петровський [252], Л. Смивіна [252], К. Стрєлкова [252] та ін.).

Так, основні напрями створення предметного середовища відображаються в концепції побудови розвиваючого середовища для організації життя дітей і дорослих у системі дошкільної освіти (В. Петровський та ін.) [252].

У концепції визначено підходи до кардинального перетворення матеріально-технічного забезпечення педагогічного процесу в дошкільному закладі. Стратегію й тактику розробки розвиваючого середовища обумовлено особливостями особистісно орієнтованої моделі виховання, спрямованої на розвиток дитини як особистості.

Основі положення особистісно-орієнтованої моделі відображено в принципах побудови розвиваючого середовища: дистанції, певної позиції під час взаємодії дорослого з дитиною, що орієнтує на організацію середовища для спілкування „очі в очі”; активності, самостійності, творчості, участі дітей і дорослих у створенні предметного оточення; стабільності – динамічності, організації умов для зміни та розробки навколишнього середовища; комплексування й гнучкого зонування, розподілу сфер активності дітей, які не пересікаються; емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності, емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого; поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища; відкритості – закритості, готовності оточення до змін, корекції, розвитку; урахування статевих і вікових відмінностей дітей.

Наукові психолого-педагогічні основи й положення концепції РПС досліджує С. Новосьолова, яка пропонує практичні поради керівникам дитячих

садків та дизайнерам щодо проектування дошкільних закладів [225]. Учена розкриває зміст поняття „розвиваюче предметне середовище", його значення та компоненти, визначає види та принципи щодо його розробки та організації, аналізує предметно-ігрове середовище сучасних дитячих садків [226].

С. Новосьолова акцентує увагу на тому, що, створюючи предметне середовище, необхідно виходити з ергономічних вимог до життєдіяльності людини (антропометричних, фізіологічних, психологічних особливостей тих, хто мешкає в певному середовищі), а також з необхідності розвиваючого характеру предметного середовища; діяльнісно-вікового підходу до його організації; його інформативності (різноманітності тематики, комплексності, різноманіття матеріалів та іграшок); збагачення, наукоємності (наявності природних та соціально-культурних засобів, що забезпечують різноманітність діяльності дитини та її творчість); варіативності; поєднання традиційних і нових компонентів; забезпеченості складових елементів середовища, співвіднесеності з макро- й мікропростором діяльності дітей; комфортності середовища, його функціональної надійності й безпеки; забезпеченості естетичних і гігієнічних показників тощо [225].

Дослідниця пропонує характеристику та досвід використання багатофункціонального конструктора „Квадро" як системи під назвою „ігрові світи", акцентуючи увагу на універсальних особливостях конструктора, які дозволяють використовувати його варіативно й комплексно для проведення практично всіх видів дитячих ігор та інших творчих видів діяльності [226] .

Зміст дефініції „предметно-просторове середовище" характеризує О. Артамонова, окреслюючи його значення для розвитку дитини [12]. Авторка пропонує характеристику елементів означеного середовища для обладнання різних видів дитячої діяльності та положення, яких необхідно дотримуватися під час його влаштування в дошкільному закладі (за В. Петровським).

Останнього часу вирішенню проблеми створення розвиваючого середовища в дошкільному закладі сприяють нові підходи до розробки структури приміщення, вільного його планування, взаємозв'язку внутрішнього

й зовнішнього оточення, до обладнання та меблів, які трансформуються, до проектування й розміщення функціональних приміщень як базових компонентів РПС [63].

Т. Єрофеєва відзначає, що перелік функціональних приміщень як базових компонентів розвиваючого середовища різноманітний і може бути продовжений залежно від регіональних, етно- й соціально-культурних, природнокліматичних та інших особливостей (групові й класні приміщення; спільні їдальні; спальні; аудіовізуальні й комп'ютерно-ігрові комплекси (КІК); бібліотеки, дизайн- та ізостудії; музичні та театрально-танцювальні зали; фізкультурно-оздоровчі комплекси з басейном і сауною; зимовий сад, живі куточки; рекреації й коридори; кабінети завідувача, психолога, лікаря, кухня й кімната відпочинку для персоналу; а також об'єкти за межами дошкільного закладу) [317].

Цікавим, на нашу думку, є досвід створення та діяльності демонстраційного методичного центру РПС дитинства „Дидактика". Досягнення Центру характеризує Г. Широкова [368]: універсальні конструктори типу „Лего" і „Квадро", меблі, які „ростуть", системи „КІД/Модуль", системи м'яких модулів що утворюють середовище, розвиваючих комп'ютерних ігор „КІД / Малятко" тощо).

Визначаються такі особливості діяльності Центру: дослідження РПС; аналіз зразків та інформаційно-рекламних матеріалів щодо товарів дитячого асортименту; здійснення Експертною радою оцінки зразків виробів щодо відповідності їх сучасним психолого-педагогічним, ергономічним, дизайнерським, санітарно-гігієнічним та іншим вимогам; формування тематичних колекцій щодо видів дитячої діяльності; виконання численних замовлень закладів і органів управління дошкільною освітою тощо.

Особливості організації РПС у молодшій, середній, старшій групах дошкільного закладу розкриває Т. Лаврентьєва [188]. Авторка не лише пропонує матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальних здібностей дошкільників, але й розкриває особливості їх раціонального розміщення в

групових кімнатах; висвітлює роль вихователя як посередника між дитиною та середовищем, зусиллями якого діти пізнають навколишній світ.

Відповідно до змісту концепції побудови розвиваючого середовища Н. Денисенкова пропонує матеріал з досвіду роботи щодо його організації для дітей молодшої, середньої, старшої та підготовчої до школи груп дитячого садка [75].

Цікавим, на нашу думку, є досвід роботи Е. Фертик щодо використання варіантів кольорової розмітки підлоги в спортивній залі, цікавих і динамічних малюнків на спортивні теми, що прикрашають приміщення, яскравого ігрового й спортивного інвентарю [351].

І. Кринцилова висвітлює роль предметно-просторового середовища для виховання й розвитку дітей раннього віку, розкриває його основні характеристики, подає орієнтовний перелік ігрового й дидактичного обладнання у групах дітей раннього віку [182].

Правильну організацію й екологізацію РПС Н. Рижова визначає важливою умовою реалізації екологічної освіти в дитячому садку, розвитку дитини як особистості. Головним завданням використання розвиваючого середовища, на думку Н. Рижової, є створення умов для формування у дитини основ екологічної свідомості, елементів екологічної культури, реалізації нових уявлень щодо універсальності й самоцінності природи.

Тож з огляду екологічної освіти в дошкільному закладі необхідно створювати екологізоване розвиваюче середовище для пізнавального, еколого-естетичного розвитку дитини, її оздоровлення, формування моральних якостей, екологічно грамотної поведінки, екологізації різних видів діяльності дитини.

Учена окреслює елементи розвиваючого предметного середовища (екологічна кімната, лабораторія, живий куточок, зимовий сад, бібліотека, екологічна стежина, сад, город, музей, картинна галерея, образотворча й театральна студії, фізкультурна й музична зали, басейн, коридори, холи, додаткові приміщення тощо); висвітлює їхні функціональні ролі, особливості використання у процесі різних видів занять [299].

Н. Рижова також розглядає проблему створення екологічного паспорта дошкільного закладу, визначає значення, цілі, завдання його використання, розкриває його структуру (характеристика екологічної ситуації, території й приміщення закладу; визначення впливу дитячого садка на навколишнє середовище – використання води, енергії, опалювання, відходи, хімічні речовини тощо; професійна й хімічна підготовка працівників дошкільного закладу; додаткові відомості; висновки й рекомендації тощо) та послідовність заповнення [300].

Як важливу частину освітнього середовища Н. Рижова розглядає майданчик дитячого садка, висвітлюючи особливості улаштування й утримання альпійської гірки як засобу урізноманітнення ландшафту території й збагачення його новими видами рослин, як прикраси, місця експериментування й спостереження за рослинами [301].

Т. Комарова, О. Філліпс пропонують досвід організації естетичного розвиваючого середовища в дошкільному закладі, розкривають теоретичні й методичні основи його створення, подають практичні матеріали (конспекти занять, ігор, розваг, свят) щодо використання середовища для забезпечення наступності в естетичному вихованні дітей дошкільного й молодшого шкільного віку [150].

Результати проведеного нами анкетування керівників дошкільних навчальних закладів підтвердили актуальність проблеми організації РПС як умови та результату культуровідповідного управління.

Управлінцям було запропоновано дати відповіді на запитання: у чому полягає зміст поняття „розвиваюче предметне середовище” дошкільного закладу?; яке значення РПС для розвитку дітей дошкільного віку?; які філософські, теоретичні та методичні положення є основою для організації предметного розвиваючого середовища в дитячому садку?; чи є оптимальною організація РПС у Вашому дошкільному закладі? чому? Ваші пропозиції щодо його покращення; які проблеми існують у створенні РПС сучасних вітчизняних дитячих садків?

Як засвідчили результати анкетування щодо визначення суті поняття „розвиваюче предметне середовище", керівники дитячих садків мають досить загальне уявлення про зміст зазначеної дефініції, який на основі аналізу їх розрізнених відповідей можна визначити таким чином: розвиваюче предметне середовище – це оточення дитини, організоване на певних принципах (науковості, доступності, мобільності тощо), становить собою предмети, меблі, іграшки, ігрове обладнання, куточки для різних видів діяльності дітей та сприяє вихованню, навчанню, розвитку дітей дошкільного віку.

Повного, чіткого адекватного визначення змісту поняття „розвиваюче предметне середовище" в жодній з анкет ми не знайшли. Найбільш адекватними та повними виявилися дві відповіді: „Комплекс різного обладнання, дидактичних ігор, наочного приладдя, що відповідає віковим особливостям дітей, сприяє всебічному їх розвиткові"; „Комплекс предметно-ігрового матеріалу, спрямований на вирішення конкретних розвиваючих завдань з конкретною групою дітей".

У переважної більшості керівників відповіді на зазначене питання назвати чіткими, адекватними, повними не видається можливим, наприклад: „РПС – це спеціально організований дорослими простір для дітей, який забезпечує їхній повний гармонійний розвиток"; „РПС – це люди, природне оточення, приміщення, предмети, іграшки"; „РПС – це ігрове обладнання, куточки для різних видів діяльності" тощо.

Дехто з керівників, відповідаючи на зазначене питання, окреслює лише роль РПС у розвитку дитини. У деяких відповідях подається неповний перелік елементів РПС або кількох принципів, на основі яких здійснюється його організація.

У трьох анкетах пропонуються відповіді загального характеру, які не свідчать про адекватне розуміння змісту зазначеної дефініції: „Це місце, територія, де дитина живе, почувається комфортно"; „Це все, що дітей оточує"; „Це середовище, де дітям є чим займатись і від ігор та занять побачити

результати" тощо. Один із завідувачів не зміг дати відповіді на зазначене питання.

Результати аналізу анкетування дозволяють стверджувати, що більшість відповідей щодо ролі РПС у розвитку дітей дошкільного віку є неповними, фрагментарними: „Сприяє включенню дитини в інтерактивну діяльність", „Розвиває аналізатори" тощо.

У семи анкетах відзначається роль РПС у всебічному розвитку дитини, у двох відповідях – у розвитку вміння спілкуватися. П'ять керівників відзначають значення РПС у формуванні життєвої, соціальної компетентності.

У кількох анкетах роль РПС визначається трохи ширше: „Забезпечує розвиток творчих здібностей, нахилів та потенціалу, умінь і навичок, поліпшення якості знань"; „Поліпшує розвиток творчих здібностей, умінь і навичок"; „Сприяє інтелектуальному, фізичному, емоційному розвитку дитини, розвитку ігрової діяльності", „Розвиває творчість, мислення", „Сприяє вдосконаленню дитини, ураховуючи „зону найближчого розвитку (за Л. Виготським)", „Незаповнене, перенасичене, безбарвне середовище – дуже негативно впливає на психіку дитини; оптимально організоване, варіативне РПС, яке періодично оновлюється, – дійсно розвиває дитину, впливає на її емоційну сферу, сприяє активній пізнавальній діяльності".

Необхідно відзначити наявність відповідей загального характеру, що не мають змістового наповнення („Значення величезне", „РПС дуже корисне", „Це кисень, яким дитина дихає, це простір її розвитку"), та відповідей неадекватних („Кожна дитина визначає").

Питання щодо філософських, теоретичних та методичних положень, які є основою створення та використання РПС у певному дошкільному закладі, виявилося досить складним для чотирьох керівників. Вони залишили його без відповіді. На використання розробок В. Петровського є посилання в шести анкетах. Три керівники вказують на використання матеріалів М. Монтессорі, чотири – спираються на положення М. Єфименка.

Використовуються також напрацювання Н. Гавриш, Б. Нікітіна, Р. Чумічової, положення програми „Маляточко", Базового компонента дошкільної освіти, регіональної програми „Обдаровані діти", теорії Л. Виготського щодо „зони найближчого розвитку". Наявні посилання на використання досвіду роботи дошкільних закладів міста, рекомендацій міського та обласного відділів дошкільної освіти, матеріалів Інтернету, періодичної преси, літературних джерел.

П'ять керівників визначають лише деякі принципи, які покладаються в основу створення й використання РПС: „Відсутність предметного вакууму, не перенасиченість, розвиваючий характер, зорієнтованість на упередження розвитку дитини"; „Комфортність, розвиваючий характер"; „Мобільність, безпечність"; „Мобільність, безпечність, яскравість"; „Доступність, корисність".

Організацію РПС у дошкільному закладі вважають оптимальною одинадцять керівників. Два управлінці відповіли, що спостерігається постійний процес розвитку РПС. У відповіді одного зазначається, що в половині груп дитячого садка організація РПС є оптимальною, у половині – недостатньою. Дев'ять керівників організацію РПС у своєму дитячому садку оптимальною не вважають. Тринадцять керівників не визначили причину оптимальності або неоптимальності РПС.

Оптимальність обґрунтовували таким чином: „РПС змістовне, насичене, естетичне, пізнавально-розвиваюче, соціально-адаптоване"; „Предмети середовища доступні дітям, прості у використанні, середовище неперевантажене"; „Раціональне розміщення предметів та іграшок, їх поповнення, періодична зміна, детальний підбір", „РПС обумовлює позитивну динаміку всебічного розвитку дітей".

Щодо неоптимальності РПС відповіді були такими: „Недостатнє фінансування дошкільних закладів" (дві відповіді); „Середовище недостатньо обладнане для ігрової діяльності"; „У дитячому садку застарілі меблі, іграшки"; „Потребує переосмислення організація РПС у кожній віковій групі".

У п'ятнадцяти керівників пропозиції щодо покращення РПС відсутні. У восьми анкетах удосконалити РПС пропонується таким чином: „Насичувати дидактичним матеріалом, особливо щодо тематичного планування"; „Забезпечити сучасний підхід до організації РПС" (який – не конкретизується); „Покращити атрибути, меблі для сюжетно-рольових ігор, придбати іграшки, меблі-трансформери", „Удосконалити розміщення ігрових куточків"; „Доповнити РПС"; „Розробити моделі РПС у кожній віковій групі, забезпечити трансформацію старого в нове".

Проблеми в організації РПС керівники дошкільних закладів пов'язують з недостатнім фінансуванням дошкільної освіти (16 відповідей), недосконалістю матеріально-технічної бази дитячих садків (4 відповіді), наприклад: „Невідповідність меблів росту дітей", „Дітям мало місця", „Недостатнє забезпечення для ігрової діяльності", „Недостатність ігор для розвитку логічного мислення".

Окреслюються лише чотири проблеми, які потребують вирішення в педагогічній площині: „Недостатність літератури щодо проблеми організації РПС", „Дефіцит естетичного смаку педагогів, що спричинює спотворення РПС", „Нераціонально організоване РПС, що обумовлює інформаційне перевантаження дітей", „РПС не зорієнтоване на особистість дитини".

Таким чином, результати аналізу анкетування керівників дошкільних навчальних закладів свідчать про значну кількість відповідей неповних, неглибоких, неточних. Наявні неадекватні відповіді та відповіді загального характеру, не наповнені змістом. Деякі запитання анкет залишаються без відповідей. Найбільш складними для управлінців виявилися запитання щодо проблем, які існують в організації РПС, та пропозицій з метою його покращення.

Особливості окреслення проблемних питань, які потребують вирішення, є, на нашу думку, результатом не достатньо глибокої зорієнтованості управлінців у наукових та прикладних аспектах проблеми розвиваючого середовища, у перспективах його розвитку. Спостерігається зосередження

уваги на недостатньому фінансуванні дошкільної освіти, недосконалості матеріально-технічної бази дошкільних закладів.

Орієнтації на організацію предметного середовища як збагачувального фактора дитячого розвитку, на його підпорядкування меті емоційного комфорту дитини, на необхідність підвищення ефективності управлінської діяльності щодо оптимальної організації та використання РПС у дитячому садку не простежується.

Таким чином, організаційна функція є однією із складових управлінської діяльності керівників дошкільної освіти. Її реалізація передбачає створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, соціально-педагогічних умов для функціонування й розвитку дошкільної освіти, кожного дошкільного закладу, навчально-виховного процесу в дитячому садку. На створення вищеназваних умов спрямовується адміністративно-господарська діяльність управлінців.

У зв'язку з означеним виникає потреба вивчення стану проблеми адміністративно-господарської роботи в теорії та практиці дошкільної освіти з метою визначення змісту й особливостей формування досвіду, який обумовлює можливість здійснення управлінцями організаційної функції в контексті культури.

Результати вивчення стану досліджуваного питання вказують на необхідність усвідомлення керівниками змісту та особливостей адміністративно-господарській діяльності та засвоєння вмінь щодо її успішної реалізації.

Важливим є набуття досвіду щодо створення та поліпшення матеріальної бази, здійснення фінансової діяльності, організації дитячого харчування, літніх оздоровчих заходів, підготовки дошкільного закладу до нового навчального року тощо.

Аналіз спеціальної літератури підтверджує необхідність формування досвіду організації діяльності дитячих садків в умовах економічної свободи, уміння переглядати та по-новому оцінювати фінансові можливості дитячих садків, визначати спектр послуг, які вони можуть надавати, раціонально

перерозподіляти й витрачати бюджетні кошти, ефективно використовувати кадровий потенціал тощо.

Актуальною проблемою сьогодення є визнання необхідності реалізації організаційної функції в контексті культури. У зв'язку з цим виключно важливим є розуміння необхідності зорієнтованості умов, що створюються в процесі адміністративно-господарської роботи, на задоволення потреб та інтересів дитини, реалізацію ціннісно орієнтованого змісту зазначеної діяльності, її підпорядкування меті фізичного й психологічного благополуччя дитини.

Необхідним є формування вміння в умовах сучасного кризового суспільства, дефіциту фінансування дошкільної освіти вирішувати проблему створення оптимальних умов розвитку дошкільної освіти за типом культуровідповідної моделі.

Обов'язковою умовою реалізації організаційної функції в контексті культури є адекватне, чітке, повне розуміння керівниками змісту надзвичайно важливої в теорії та практиці управлінської діяльності дефініції „розвиваюче предметне середовище" (РПС), усвідомлення філософських, теоретичних та методичних основ його організації, ролі в розвитку дитини дошкільного віку.

Організація предметного середовища за типом культуровідповідної моделі потребує від управлінців уміння підпорядковувати процес його розробки особливостям особистісно орієнтованої моделі виховання дітей, меті їхнього всебічного, гармонійного та повного розвитку, забезпечення фізичного й психологічного благополуччя, задоволення потреб та інтересів тощо.

Важливим є формування орієнтації на забезпечення дитині вільного доступу до ігор, іграшок, матеріалів та обладнання, реалізацію можливостей нерегламентованої рухової активності, задоволення потреби дитини в спільній з однолітками діяльності, а також в усамітненні, використання поліфункціональних іграшок, неоформленого матеріалу, великих модульних конструкторів, які дозволяють дитині самостійно організовувати навколишнє середовище.

Водночас, особливості та рівень усвідомлення проблеми РПС керівниками дошкільних закладів не сприяють педагогічно доцільному його створенню й використанню. В умовах сучасного вітчизняного кризового суспільства, дефіциту фінансування дошкільної освіти проблема організації культуровідповідного РПС у дитячих садках залишається остаточно не розв'язаною й потребує термінового вирішення.

Таким чином, вивчення проблеми формування досвіду керівників дошкільної освіти щодо здійснення адміністративно-господарської діяльності в контексті культури ми вважаємо актуальним напрямом дослідження.

2.1.3. Програмно-методичне забезпечення освітнього процесу як результат реалізації організаційної функції

Наявність цілей і змісту освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі визначається однією з культуровідповідних характеристик організаційно-управлінської діяльності (Р. Чумічова) [359]. Тож виключного значення набуває розробка змістового, програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в дитячому садку як результату реалізації організаційної управлінської функції.

Програма виховання й навчання дітей дошкільного віку – „державний документ, який визначає цілі, завдання й зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей" [265, с. 125], на основі якого здійснюється робота дошкільного навчального закладу.

Основою науково й методично обґрунтованої програми є історичні надбання, нові досягнення в галузі теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до програмного документа, відповідність віковим особливостям дітей дошкільного віку, забезпечення їхнього всебічного, гармонійного розвитку.

Удосконалення програми здійснюється протягом усього періоду розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки й триває сьогодні. Кожен програмний документ створюється на певному історичному етапі й відображає політичний,

економічний, соціальний рівень розвитку суспільства, розвитку теорії й практики дошкільного виховання.

У межах нашого дослідження ми не визначали завдання повного інформаційного огляду, порівняльно-аналітичного вивчення всіх наявних вітчизняних та зарубіжних програм у галузі дошкільної освіти, проте вважаємо за необхідне запропонувати короткий анотований перелік певного програмно-методичного матеріалу, розробленого в Україні та за її межами наприкінці XX – на початку XXI століть з метою визначення умов розвитку освітнього процесу, орієнтованого на досягнення якості дошкільної освіти (цілей, змісту, технологій розвитку дітей дошкільного віку).

Вважаємо, що аналіз сучасного стану нормативно-програмного забезпечення дошкільної освіти передбачає необхідність короткого екскурсу в історію [212].

Так, у „Програмі навичок" (1928 р.) уперше було здійснено спробу встановити наступність у роботі дитячих ясел, дошкільного закладу й школи. Тут визначено розділи роботи, конкретні завдання виховання та їх ускладнення для кожної вікової групи. Значний недолік програмного документа полягає у формуванні навичок дошкільнят не в діяльності, а під час здійснення режимних процесів. Варте уваги й те, що формування кожної з навичок здійснювалося лише на певному віковому етапі дошкільного дитинства.

Основу проекту програми 1932 року складають „організаційні моменти", які містять організацію життя дітей і їхню участь у громадських святах. Проект програми сприяє упорядкуванню роботи дошкільних закладів, збагаченню її змісту. Недоліками проекту програми вважаємо такі: недооцінка ігрової діяльності дітей, недостатня увага до керівництва їхньою діяльністю, до формування колективістичних стосунків тощо.

У вдосконаленій „Програмі виховання" (1934 р.) зміст роботи з дітьми подано за розділами (суспільне виховання, малювання, ліплення, трудові заняття тощо), а не за віковими групами. Більше уваги приділено питанням організації життя дітей. Водночас, аналіз матеріалу, який пропонувався для

засвоєння дошкільниками, свідчить про певне завищення вікових можливостей дітей дошкільного віку.

„Керівництво для вихователя дитячого садка" (1938 р.) орієнтує педагогів на виховання дошкільнят, підкреслюється керівна роль вихователя в педагогічному процесі. Разом з тим, зміст програми подається не за віком дітей, а за певними розділами, недостатньо повно висвітлюються питання фізичного, морального, розумового виховання, навчання, роботи з батьками тощо.

У наступних виданнях (1946, 1953 рр.) до „Керівництва для вихователя дитячого садка" було внесено деякі доповнення, зміни. В останньому виданні (1953 р.) містяться вказівки щодо навчання дітей на заняттях.

Єдиний програмно-методичний документ щодо виховання дітей переддошкільного й дошкільного віку – „Програму виховання в дитячому садку" (1962 р.) – створив науковий колектив під керівництвом О. Усової. У 1969 р. „Програму виховання у дитячому садку" було вдосконалено на основі новітніх наукових досліджень з урахуванням змін у змісті початкового навчання в школі. У 1962 – 1982 рр. програма дев'ять разів видається з деякими змінами.

У зв'язку з реформою загальноосвітньої й професійної школи було створено нову „Типову програма виховання й навчання у дитячому садку" (за ред. Р. Курбатової, М. Поддьякова, 1984 р.) [341].

У програмі визначено основи фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання дітей перших шести років життя відповідно до їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Програму щодо виховання дітей сьомого року життя подано окремим виданням.

Зміст навчально-виховної роботи дошкільного закладу в кожній віковій групі систематизовано у двох розділах – „Організація життя й виховання дітей" та „Навчання на заняттях". Основоположне місце в програмі відведено завданням і змісту виховання в процесі різних видів активної діяльності дітей: у грі, праці, на заняттях тощо.

У розділах програми окреслено виховні завдання для кожної вікової групи. Основним критерієм її виконання визначено рівень розвитку знань, різних видів діяльності, що відповідає означеним у програмі завданням виховання й навчання.

У програмному документі уточнено вікові характеристики дітей, що дозволяє більш повно реалізувати принцип розвиваючого навчання.

Таким чином, виховання й навчання дітей дошкільного віку в дошкільних закладах радянської держави відбувалося на підставі єдиної типової програми, яка була основою для розробки програмно-методичних документів дошкільної освіти в союзних республіках Радянського Союзу.

Робота педагогів за жорстко регламентованою програмою, безсумнівно, обумовлює недостатню орієнтацію на індивідуальність, унікальність дітей дошкільного віку, обмежує можливості для педагогічної творчості, інноваційності, пригнічує природну допитливість дитини, призводить до формалізму.

У 1989 р. було затверджено „Концепцію дошкільного виховання" (В. Давидов, В. Петровський та ін.) [160], у якій уперше проаналізовано негативні сторони стану суспільного дошкільного виховання в країні. У Концепції зазначалося, що всі наявні програми виховання містять вимогу поважати особистість дитини, любити дітей, проте, сам принцип централізованого програмного управління вихованням є неперспективним: єдина типова програма створила підґрунтя для навчально-дисциплінарного підходу до виховання дошкільнят.

Тож було визнано необхідність розробки варіативних, пов'язаних з регіональною специфікою, типом дошкільних закладів, динамічних, соціально зорієнтованих програм, які б системно оновлювались і ґрунтувалися на досягненнях світової науки і практики дошкільного виховання.

Визначається потреба поступового, контрольованого науковими дослідженнями, переходу від централізованого програмного забезпечення

педагогічного процесу до використання гнучких керівництв і програм на основі врахування всіх „плюсів" і „мінусів" чинної типової програми.

Таким чином, зусилля вчених, педагогічних колективів, педагогів-практиків були спрямовані на пошуки, розробку та впровадження програм нового покоління.

В Україні першою альтернативою „Типовій програмі виховання й навчання" була програма виховання дітей дошкільного віку „Малятко" [198], розроблена науковцями Інституту педагогіки, Інституту психології Академії педагогічних наук України, педагогічних університетів, яку в 1991 р. затвердила колегія Міністерства освіти України. У програмі визначались завдання й зміст дошкільної освіти дітей від двох до семи років.

Розробляючи програму, автори керувались принципами демократизації педагогічного процесу, гуманізації змісту й методів навчання й виховання дітей. Відповідно до програми, гуманізація виховного процесу не обмежується стосунками педагога з дітьми, а визначає зміст усієї виховної роботи.

Практичною реалізацією принципів демократизації й гуманізації виховного процесу в дошкільному закладі є народознавчі, людинознавчі підходи. Передбачається ознайомлення дітей з найближчим оточенням, починаючи з сім'ї, набуття дітьми навичок та вмінь, які дають змогу брати участь у житті дорослих, прилучення дітей до загальнолюдських цінностей.

У розділі „Психологічні характеристики дітей" вікові особливості дошкільнят проаналізовано комплексно, що забезпечує цілісне бачення дитини, сприяє організації педагогічного процесу на основі усвідомлення визначених властивостей, обумовлюючи його ефективність.

Особливістю програми є розширення кола уявлень про культурні традиції українського народу (мистецькі, трудові, мовні, родинно-побутові, обрядові тощо). Відображення національної культури зумовило виділення підрозділу „Усна народна творчість", у якому передбачається прилучення дітей до народної мудрості.

Зміст матеріалу, необхідного для засвоєння дітьми дошкільного віку, систематизується за віковими групами у розділах „Сенсорне виховання", „Виховуємо здорову дитину", „Гра", „Дитина і навколишній світ", „Рідна природа", „Мовленнєве спілкування", „Художня література", „Цікава математика", „Образотворче мистецтво", „Конструювання", „У світі музики", „Праця". Автори програми відійшли від поквартального розподілу матеріалу, надаючи тим самим змогу вихователям добирати його залежно від матеріальних та регіональних умов.

Матеріал скомпонований не за віковими групами, а за розділами, що допомагає враховувати не лише вік, а й рівень розвитку кожної дитини з метою раціонального дозування матеріалу, дає змогу уникати жорсткої вікової адресованості програмних вимог, тому що в кожній групі є діти різного рівня розвитку.

У програмі запропоновано виключно важливий розділ „Разом з сім'єю", у якому визначено напрями спільної діяльності педагогів і батьків, спрямованої на повноцінний розвиток особистості дитини дошкільного віку.

Автори програми радять навчати дітей не у формі традиційного шкільного уроку, а в процесі предметних занять у різних видах практичної та образотворчої діяльності, спостережень, ігор за активної участі дитини, використовуючи при цьому будь-які ефективні та творчі методичні розробки.

До програми розроблено відповідні методичні рекомендації (1993 р.).

Програму виховання й навчання дітей дошкільного віку „Дитина" [84] розробив авторський колектив Київського міжрегіонального інституту вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка у 1992 р. У програмі визначено мету, завдання й зміст виховання й навчання дітей від трьох до семи років. Метою освіти дітей дошкільного віку визначено становлення особистості дитини через розвиток її психічних процесів.

На думку фахівців (Т. Поніманська) [265], програма спрямована на гуманізацію виховного процесу, узгодження колективних, групових, індивідуальних методів роботи. Переважає орієнтація на індивідуальну роботу

з дітьми всіх вікових періодів дошкільного дитинства. Ураховуються висновки психологічної науки про роль різних видів діяльності та їх використання в роботі з дошкільниками. Простежується зв'язок з традиціями народної педагогіки, фольклором, видами національного та світового мистецтва. Беруться до уваги принципи інтеграції, системності, комплексності.

Матеріал, що пропонується для засвоєння дошкільнятами, подано в розділах „Наші малята", „Дослідники-чомусики", „Наша старша група", „Від гри до навчання". У розділі „Сім'я і дитячий садок" охарактеризовано специфіку й взаємозв'язок родинного й громадського виховання.

Заслуговує на увагу розділ „Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів", у якому розкрито найтиповіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи.

У 2003 р. запропоновано оновлений варіант програми виховання й навчання дітей від трьох до семи років „Дитина" [83]. В основних змістових лініях та розділах програмного документа простежується орієнтація на гуманістичні ідеї, спрямованість на особистісний розвиток дитини, психологізацію роботи, індивідуальний підхід, організацію гурткової роботи, гнучкого режиму дня тощо.

Важливим у програмному документі є виділення показників успішного розвитку дитини, співпраці вихователя з дітьми, умов успішної роботи вихователя, що допомагає чіткіше визначити результативність діяльності педагога.

Заслуговують на виключну увагу розділи, у яких розкрито питання розвитку й виховання дітей, що потребують допомоги вихователя, рубрики про співпрацю з сім'єю, організацію осередків у групових кімнатах тощо.

У 1991 р. авторський колектив науковців і педагогів-практиків під керівництвом К. Крутій розробив програму „Дитина в дошкільні роки" [82; 170]. За визначенням авторів, „програма зорієнтована на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури,

збагачення, ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка" [82, с. 6].

У програмі визначено пріоритетні напрями роботи: особистісно-зорієнтований освітній процес; гуманітаризація дошкільної освіти; інтеграція її змісту; виховання духовності дитини; формування громадянської культури та почуття національної приналежності; формування уявлень про природничо-наукову картину світу.

Дитинство розглядається в життєвому циклі: поняття психологічного віку; соціальна ситуація розвитку; провідні види діяльності; новоутворення дошкільного віку; кризи розвитку.

Висвітлено концептуальні засади програми, її ключові категорії, принципи, зміст.

Мета програми – забезпечити повноцінний фізичний, соціальний, пізнавальний та духовний розвиток зростаючої особистості; полегшити входження дитини в широкий світ і розвинути її внутрішні сили.

Основне завдання програми – озброєння дитини наукою життя; формування базисних характеристик (компетентність, креативність, ініціативність, довільність, самостійність, відповідальність, безпечність та незалежність поведінки, самосвідомість, здатність особистості до самооцінки).

Передбачається врахування таких принципів: розвивального й виховного навчання; науковості й доступності, посильної трудності; свідомості й творчої активності дитини під керівництвом дорослого; наочності та розвитку мислення, властивого конкретному вікові; системності та систематичності; міцності результатів навчання й розвиток пізнавальних здібностей дітей; позитивного емоційного фону; колективного характеру навчання та урахування індивідуальних особливостей кожної дитини; гуманізації та гуманітаризації; комп'ютеризації та інтегративності навчання; інноваційності.

Визначено модель організації освітнього процесу за програмою: спеціально організована діяльність дітей; спільна доросло-дитяча (партнерська) діяльність, вільна самостійна діяльність дитини.

Запропоновано модель діяльності дошкільного закладу, який працює за зазначеною програмою, та практичний аспект планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку: створення фондів „хочу", „можу".

Науково-теоретичне підґрунтя програми складають „досягнення вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки, а також сучасні дослідження розвитку дитини, які визначають своєрідність, унікальність, особливість дошкільного дитинства в становленні особистості, урахування сенситивності цього періоду щодо становлення первинного схематичного світогляду, супідрядності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інстанцій, самосвідомості" [82, с. 6].

Структурно програма складається з двох частин: програма для дітей раннього віку й програма для дітей дошкільного віку. „Маляточко" – програма розвитку, навчання й виховання дітей віку немовляти та переддошкільного віку, яка є складовою частиною програми „Дитина в дошкільні роки", зорієнтована на досягнення певних стандартів в освіті дитини раннього віку. Підґрунтям програмного документа автори визначають якість розвитку, вихованості та навченості дитини перших трьох років життя.

Зміст матеріалу програми „Маляточко" [199] систематизовано за розділами: „Фізичний розвиток. Здоровий малюк", „Когнітивний розвиток", „Розвиток особистості", „Естетичний розвиток". У програмі для дітей дошкільного віку завдання розвитку, навчання та виховання подано за розділами: фізичний, соціальний, пізнавальний, естетичний розвиток дитини. Завданням розвитку кожного психологічного віку передує її психолого-педагогічна характеристика.

Виключно важливим є розподіл програмного матеріалу в підрозділах „Створення фонду „Хочу" та „Створення фонду „Можу", що обумовлює орієнтацію педагогів в організації різноманітних видів діяльності. Фонд „Хочу", на думку авторів програми, визначає завдання, які стоять перед педагогами щодо розвитку, навчання та виховання кожної дитини. Фонд

„Можу" визначає межі використання дитиною набутих знань у повсякденному житті.

Програму навчання й виховання дітей дошкільного віку від четвертого до сьомого років „Українське дошкілля" [265] створив колектив Львівського обласного інституту удосконалення вчителів на основі „Програми виховання та навчання в дитячому садку" (1986 р.) та досвіду роботи педагогів 30-х років XX століття.

Програмний матеріал систематизовано за тематичними підрозділами: побут, ігри, охорона здоров'я й фізичне виховання дітей, рідний край, розвиток мовлення, формування початкових математичних уявлень, естетичне виховання й художня творчість, виховання основ культури поведінки й взаємин, праця.

Укладачі подають програму як регіональну, тож виключної уваги заслуговує історико-етнографічний матеріал.

Л. Блудова метою власної авторської програми „Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання" [265] визначає розвиток вільної, духовної, творчої особистості. Оптимальним для дитини дошкільного віку дослідниця вважає її розвиток у природних умовах, у процесі дбайливого впливу на навколишній світ, природу.

Учена зауважує, що атмосфера радості, активного пізнання навколишнього середовища, духовного збагачення обумовлює ефективний розвиток дошкільника. Таку атмосферу здатен створити лише гуманістично спрямований, з належним рівнем культури педагог у дошкільному закладі, який для дитини є домівкою.

Авторка програми пропонує унікальну авторську систему щодо загартування дошкільнят, різноманітні форми роботи, спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини.

Програма „Ладки" (Н. Дернович) [265] націлює на системну роботу щодо формування гуманістично спрямованої активної особистості дитини в процесі різноманітної діяльності. Матеріал, запропонований для засвоєння дітьми, згруповано за двома розділами: „Виховання й розвиток первинних потреб і

формування матеріальної культури" та „Виховання і розвиток вищих потреб і формування духовної культури"

Методична розробка Н. Денисенко та Л. Мельник (1998 р.) трансформувалася в програму з валеології „На варті здоров'я малюків" [265].

Програма зорієнтована на формування у педагогів ґрунтовних уявлень про цінність людського життя, здоров'я, про сутність здорового способу життя, що спонукає до роботи, та спрямована на становлення, збереження, зміцнення здоров'я дітей.

Завдання, які передбачається вирішувати в процесі реалізації програми, формулюються таким чином: формувати у дітей знання про здоров'я людини як складову біосоціальних систем (природи й суспільства); дати інформацію про людину та чинники її здоров'я; формувати валеологічну свідомість, дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей як найвищих вартостей; виховувати мотивацію здорового способу життя та мотиваційну установку на пріоритет здоров'я перед хворобами; прищеплювати вміння й навички зміцнення власного здоров'я в природний спосіб за допомогою сучасних та народних методів оздоровлення й лікування; виховувати у дітей бажання брати активну участь в оздоровленні людей, які їх оточують, використовувати набуті елементарні практичні навички.

Запропонований авторами варіант програмного забезпечення має інтегрований характер, побудований на загальнотеоретичних принципах, ураховує системний проблемно-цільовий підхід до керівництва валеологічною освітою дошкільнят і відповідає вимогам педагогіки здоров'я.

Автори передбачають впровадження програми шляхом створення програмно-розвивального середовища; виготовлення авторських наочних посібників для практичної валеологічної діяльності дітей; реалізації системи методичної роботи з підвищення компетентності дошкільних працівників різного профілю з питань валеологічного виховання дошкільнят; ефективного керівництва науково-методичною роботою колективів дитячих садків з означеної проблеми; використання новітніх теоретичних, методичних розробок

та практичного досвіду вихователів, лікарів, фахівців з фізичної культури та музичних працівників.

Л. Биваліна пропонує програму розвитку українського мовлення дітей з елементами французької мови для дошкільних закладів з російськомовним режимом „Розцвітай же, слово" (2000 р.) [32]. У програмі висвітлено зміст і методику розвитку українського мовлення та початкових навичок і вмінь спілкування дошкільнят українською мовою.

Пропонується авторська програма формування здорового способу життя (Л. Калуська) [128], орієнтиром для складання якої є державні базові стандарти, програми „Малятко", „Дитина" тощо. Програма орієнтує на формування у дитини мотиваційної установки на здоровий спосіб життя, уміння змалку дотримуватися відповідних правил.

Починаючи з 1992 р. Інститут екології людини разом з освітянами та методичними закладами м. Києва розробляє науково обґрунтовані основи екологічної безпеки здоров'я дітей, а відтак створює принципово нову програму під назвою „Екологічний дошкільний заклад" [187], реалізація якої гарантує збереження здоров'я дошкільнят. У 1997 р. Головне управління освіти м. Києва затвердило її як експериментальну міську програму екологічної безпеки здоров'я дітей дошкільного віку.

М. Курик визначає мету й завдання проекту: програма націлена на розробку та впровадження в дошкільну освіту системи екологічного моніторингу стану здоров'я дітей; ендоекологічної щоденної профілактики та оздоровлення дошкільнят в умовах певного дошкільного закладу; поєднання екологічної профілактики з формуванням у дітей основ екологічних знань, проведення в дошкільному закладі еколого-просвітницької роботи з батьками.

Головне завдання програми – побудувати роботу освітнього закладу так, щоб педагог не лише відповідав за високий рівень знань вихованців, а й був гарантом збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Фахівці (О. Долинна, О. Низковська) [89] відзначають, що з уведенням у дію Закону України „Про дошкільну освіту" [102] створено правове підґрунтя

для функціонування всієї системи дошкільної освіти. Законодавчо встановлено, що її зміст визначається Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [18] – державним освітнім стандартом, затвердженим на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України (рішенням від 25.04.1998 р. № 26601/33).

Діяльність галузі підпорядковується концептуальним засадам філософії особистісного підходу до виховання й розвитку кожної дитини, розкриттю її потенційних можливостей за умови визнання унікальної ролі дошкільного дитинства у формуванні особистості.

У Законі України „Про дошкільну освіту" [102] визначається, що дошкільна освіта в межах державного компонента здійснюється за програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки (МОН) України. Дошкільна освіта в межах регіонального компонента здійснюється за програмами, які затверджуються місцевими органами управління освітою.

Дошкільний заклад має право самостійно обирати програму з комплексу варіантних програм, рекомендованих державними органами управління освітою, вносити до неї відповідні зміни й доповнення, здійснювати експериментальне дослідження за авторською чи будь-якою іншою програмою, методичними напрацюваннями, у порядку, визначеному МОН України, розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Зміст навчально-виховного процесу в дошкільному закладі реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей, що рекомендовані МОН України. Допускається одночасне використання варіативних програм, визначених переліком програм, підручників і навчальних посібників, рекомендованих МОН для використання в загальноосвітніх навчальних закладах. Дошкільний навчальний заклад та його окремі групи обирають для роботи одну із зазначених програм. Рішення про вибір програми обговорюється та схвалюється педагогічною радою закладу.

Основою для створення сучасних навчально-виховних програм для дітей дошкільного віку в нашій державі є Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Документ окреслює оптимально необхідні, проте достатні для дітей, знання й уміння з різних сфер суспільного життя. У програмі сконцентровано державні вимоги до освіченості та вихованості дітей дошкільного віку.

Базовий компонент (державний стандарт) дошкільної освіти [18] визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті.

Це мінімально потрібний і достатній ступінь компетентності дитини, необхідний для її нормального функціонування в навколишньому середовищі. Він передбачає перелік елементарних знань, уявлень, практичних умінь та навичок, певний рівень обізнаності та вихованості дитини, які гарантують адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей.

Базовий компонент складається з двох частин – інваріантної й варіантної. Інваріантна визначає для дітей певного віку міру засвоєння знань, понять, забезпечує єдність освітньо-виховного простору України, створює необхідні умови розвитку, виховання і навчання дітей незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного закладу.

Варіантна частина покликана врахувати й відобразити в змісті освіти регіональні, етносоціокультурні та індивідуальні особливості розвитку дошкільника.

О. Долинна, О. Низковська відзначають, що Базовий компонент скеровує педагогів, батьків на забезпечення кожній дитині достатнього й необхідного рівня розвиненості, вихованості, навченості, життєвої компетентності, адаптованості та адекватної зорієнтованості в довкіллі, надання рівних стартових можливостей усім дітям перед початком шкільного навчання. Він реалізується через програмно-методичні матеріали, головним з яких, відповідно

до Закону України „Про дошкільну освіту”, є Базова програма розвитку дітей дошкільного віку [89].

Базову програму створив авторський колектив під керівництвом доктора психологічних наук, професора О. Кононко на виконання спільного наказу МОН України і Академії педагогічних наук України „Про розробку програмно-методичного забезпечення Базового компонента дошкільної освіти” від 22.09.1999 р. № 44/7. До складу творчої групи ввійшли провідні науковці в галузі дошкільної освіти, досвідчені практики, управлінці.

Відмінність цієї програми від попередніх полягає в спрямованості на цілісний та збалансований розвиток дитини через освоєння чотирьох основних сфер життєдіяльності – „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”. Її загальні освітні завдання розроблено з урахуванням вікових особливостей дітей, вони реалізуються через основні лінії розвитку, серед яких є такі, що раніше детально не розроблялися (соціально-моральний, емоційно-ціннісний, креативний розвиток).

У новій програмі визначено показники компетентності дитини в усіх сферах життєдіяльності та запропоновано умови оптимізації педагогічної діяльності, сформульовано вимоги до створення розвивального середовища, охарактеризовано специфічний вплив різних соціальних інститутів, відповідальних за навчання й виховання дошкільника.

У Базовій програмі акцент з дидактичного аспекту (обов’язкове засвоєння дітьми певного обсягу знань, умінь, навичок) зміщується на розвивальний та виховний, що в комплексі забезпечує формування компетентної особистості. Це відповідає сучасному трактуванню завдань освіти.

Основоположними особливостями програми О. Кононко визначає такі: орієнтація педагогів не на озброєння дошкільника знаннями, вміннями й навичками, а на розвиток його особистості; зміщення акцентів з активності дорослого на активність самої дитини; дошкільник постає в центрі уваги дорослого як активний суб’єкт життя; життєва компетентність – одна з провідних категорій програми (не лише обізнаність дитини у певних сферах

життя, а й її здатність поводитися адекватно – відповідно до вимог середовища, а не всупереч власній природі) [158].

Експериментальна Базова програма розвитку дитини дошкільного віку розкриває зміст базового рівня дошкільної освіти й спрямована на повноцінний і гармонійний розвиток особистості дитини [92].

Зміст програми розподілено на два розділи – „Раннє дитинство" (вік немовляти; ранній вік) і „Дошкільне дитинство" (молодший дошкільний вік; старший дошкільний вік). Розділи та підрозділи містять такі змістові частини: загальні особливості вікового етапу; характеристика психологічного віку; освітні завдання; основні лінії розвитку (фізичний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний, креативний); загальні показники компетентності (провідна діяльність; форми активності за сферами життєдіяльності; базові якості особистості); вимоги до розвивального середовища; специфіка впливу різних соціальних інститутів; зміст та умови оптимізації педагогічної діяльності.

Програма містить уніфіковану для всіх регіонів України систему вимог до змісту та форм організації життєдіяльності дитини від народження до 6 – 7 років життя, розкриває інваріантний (сталий) компонент змісту дошкільної освіти.

Разом з тим, наявність цієї програми в освітньому просторі України не виключає паралельного існування регіональних, авторських програм, які розкривають варіативний (змінний компонент) освіти дошкільнят і: доповнюють Базовий компонент варіативним компонентом; поглиблюють, розширюють, збагачують той чи інший напрям розвитку дітей; реалізують ідею комплексного підходу до розвитку, навчання й виховання дошкільників; орієнтують на пріоритет гуманістичних цінностей; є оригінальними.

Експериментальна Базова програма проходила апробацію на експериментальних майданчиках України. До роботи над її удосконаленням залучались науковці, методичні служби, керівники, практичні працівники

різних регіонів держави. Реальне апробування здійснювалося в дошкільних закладах різних типів, у різних вікових групах.

Усі слушні зауваження, пропозиції, уважно вивчалися й ураховувалися, що, на думку спеціалістів, зумовлювало спрощення процесу впровадження програми в практику, мінімізацію труднощів у роботі з нею.

Необхідність розробки та впровадження саме такої програми визначається, на думку А. Середницької, такими причинами:

- у Законі України „Про дошкільну освіту", що є основним нормативним документом, указується на необхідність створення й реалізації єдиної Державної базової програми;

- означена Законом програма передбачає обов'язковість виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти для всіх дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів та форми власності (а тим більше, уподобань);

- експериментальна Базова програма є державним документом, який базується на єдиних концептуальних засадах і розкриває інваріантну частину змісту дошкільної освіти [309].

На Всеукраїнській нараді-семінарі з питань апробації експериментальної програми, яку провели МОН України та МНЦ середньої освіти, було відзначено, що програмний документ повертає дошкільній освіті її природну сутність, захищає самоцінність дитинства та його субкультури, забезпечує виховання цілісної компетентної та життєздатної особистості, створення необхідних умов для самореалізації дошкільника. Було запропоновано параметри оцінювання програми за ключовими напрямами: науковість, структура, змістовність.

Разом з тим, було окреслено коло проблемних питань. Так, насиченість програми науковою термінологією дещо ускладнює її сприймання. Рекомендований розподіл її змісту для дошкільного періоду дитинства за об'єднаними віковими етапами викликає труднощі під час реалізації завдань у роботі з дітьми різних груп. Структура та зміст програми вимагають нових

підходів до планування освітнього процесу, організації життєдіяльності дітей, тож потрібен загальний коментар щодо такого планування. Для успішного апробування програми необхідні методичні рекомендації та дидактичний супровід [93; 94].

У 2007 р. було повідомлено, що апробацію Базової програми розвитку дитини дошкільного віку завершено [89].

У теорії та практиці сучасної вітчизняної дошкільної освіти простежується яскравий інтерес до концептуальних підходів, програм розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного віку, створених зарубіжними авторами та авторськими колективами.

У Росії першою альтернативою „Типовій програмі виховання і навчання" була програма „Веселка" [317], робота над якою розпочалася в 1989 р. на замовлення Міністерства освіти Російської Федерації.

Авторський колектив (В. Гербова, Т. Гризик, Л. Гусарова, О. Сербіна, Н. Тарловська, Л. Топоркова, О. Царькова, В. Шишкіна, С. Якобсон) під керівництвом Т. Доронової окреслив такі завдання зазначеної програми: створення умов для радісного й змістовного проживання дитиною років дошкільного дитинства; забезпечення охорони й зміцнення її здоров'я (фізичного і психічного); сприяння її всебічному й своєчасному психічному розвитку; формування в неї активного й дбайливо шанобливого ставлення до навколишнього світу; залучення до основних сфер людської культури (праці, знань, мистецтва, моралі тощо).

Основоположна ідея програми – кожний рік життя дитини є вирішальним для становлення певних психічних новоутворень. Ефективність навчально-виховного процесу залежить від того, наскільки конкретна педагогічна робота зорієнтована на формування новоутворень: цілепокладання, цілеспрямованості дитячої діяльності (у молодшому дошкільному віці); виходу за межі дійсності та інтересу до знакової системи (у середньому дошкільному віці); довільності психічних процесів (у старшому дошкільному віці).

Науково-методична система педагогічної творчості програми „Веселка" визнається достатньою трудомісткістю, вона потребує високої культури організації праці (Т. Єрофеєва) [317]. Тож у методичних рекомендаціях для кожної вікової групи пропонується орієнтовне планування педагогічної роботи на рік, розкривається зміст роботи протягом дня.

У програмі й керівництві „Веселка" для вихователів першої молодшої групи дитячого садка пропонуються нові підходи до виховання дітей третього року життя в умовах дошкільного закладу, які максимально сприяють повноцінному розвитку дитини й відкривають педагогам широкі можливості для професійної творчості [286].

Програма й керівництво „Веселка" щодо виховання, розвитку й освіти дітей 6 – 7 років у дитячому садку [287] завершують програмний цикл (програма „Веселка і методичні матеріали"), починаючи з першої молодшої групи й до підготовчої до школи групи, відповідно до вимог державного стандарту дошкільної освіти.

У періодичній пресі пропонується рефлексивний аналіз досвіду розробки й упровадження програми „Веселка" [284]. Відзначається зорієнтованість програми на вирішення завдань розвитку дошкільнят на засадах гуманізму та демократизму.

Підкреслюється роль програми в орієнтації педагогів на вирішення завдань, які не актуалізуються в попередніх програмах: забезпечення умов для створення атмосфери позитивного психологічного клімату в дитячому садку, забезпечення емоційного благополуччя дитини, її правової захищеності тощо.

Ідея програми „Дитячий садок – дім радості" розробляється й упроваджується з другої половини 80-х років XX століття [317]. Автори (В. Іванова, Н. Крилова) намагаються на основі інтеграції, комплексного підходу подолати міжпредметну, міждіяльнісну роздрібненість і сформувати цілісний педагогічний процес у кожній віковій групі. Основна мета науково-методичної системи визначається як сприяння збагаченню всебічного розвитку неповторної індивідуальності дитини та її педагога.

Зміст освіти дітей дошкільного віку визначається на основі типової програми й передбачає засвоєння певної системи знань про навколишнє середовище, розвиток пізнавальних психічних процесів.

Специфіка програми полягає в тому, що педагогам пропонується нова форма організації праці: план-сценарій відповідно до дванадцятигодинного перебування дітей у дошкільному закладі, у якому розкрито зміст і методику роботи з групою, підгрупою дітей та з кожною дитиною індивідуально.

У 1994 р. було проведено Всеросійську конференцію з обговорення програми „Розвиток", розробленої авторським колективом під керівництвом Л. Венгера та О. Дьяченко [227]. В основі програми – дві теоретичні концепції: теорія О. Запорожця про самоцінність дошкільного періоду розвитку та теорія Л. Венгера щодо розвитку здібностей дитини.

Р. Стеркіна відзначає, що програма ґрунтується на результатах наукових досліджень з вивчення розумових і художніх здібностей дітей дошкільного віку. Розроблено цікаві методики роботи з дошкільнятами, які спрямовані не лише на оволодіння ЗУНами, але й на формування у дітей способів оволодіння ними, засобами вирішення пізнавальних і творчих завдань [227].

Обговорюються теоретичні основи програми (Н. Веракса); проблеми подальшого її розвитку (О. Дьяченко); провадження роботи за програмою в початковій школі (С. Ковальов); використання комп'ютера в навчанні дітей за програмою тощо.

У періодичній пресі висвітлюються основні напрями роботи за програмою „Розвиток" (новий варіант, 1999 р.) (Н. Варенцова) [40]. Розглядаються основна мета програми (розвиток здібностей дітей дошкільного віку) та положення, які складають її теоретичну основу (концепція самоцінності дошкільного періоду – О. Запорожець; концепція розвитку здібностей – Л. Венгер; теорія діяльності – В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв).

Подається характеристика основних розділів програми для дітей різних вікових відтинків: сенсорне виховання, розвиток уявлень про навколишній світ (від 3 до 4 років); ознайомлення з дитячою художньою літературою й розвиток

мовлення, конструювання, підготовка до навчання грамоти й навчання грамоти, ознайомлення з природою, образотворче мистецтво (від 3 до 7 років); розвиток ігрової діяльності, режисерська гра, художнє конструювання, виразні рухи (від 3 до 7 років); ознайомлення з просторовими відношеннями, розвиток математичних уявлень (від 4 до 7 років); розвиток елементів логічного мислення (від 5 до 7 років).

Центральним завданням розвитку розумових здібностей у молодших дошкільників за означеною програмою є розвиток сенсорних навичок і найпростіших форм символізації. Програма середньої групи передбачає продовження роботи, розпочатої в другій молодшій групі дитячого садка. З середньої групи визначається необхідність розвитку здібностей до наочного моделювання. Ця робота триває з дітьми старшого дошкільного віку.

Пропонуються психолого-педагогічні рекомендації щодо роботи за програмою „Розвиток" [232]. Розкриваються теоретичні основи програми. Висвітлюються психологічні засади освітньої роботи щодо розвитку здібностей у дошкільників, етапи їхнього розвитку, можливі форми занять щодо вирішення пізнавальних задач, деякі проблеми роботи вихователя за означеним напрямком. Окреслюються особливості взаємодії дорослого й дитини, співробітництва дошкільників на розвиваючих заняттях у дошкільному закладі, організації предметного середовища тощо.

Ми поділяємо думку Р. Чумічової [359], яка в короткому аналізі основних комплексних російських освітніх програм („Веселка", „Дитячий садок – дім радості", „Розвиток", „Витоки", „Дитинство") відзначає наявність різних підходів авторів до структури їхнього змісту, акцентуючи увагу на спільності концептуальних підходів: дитинство – період фізичного й психічного розвитку дитини; орієнтація дорослих на розвиток особистості дитини, на збереження її індивідуальності тощо. Відмінність, на думку дослідниці, полягає лише в акцентах, які простежуються в змісті програм, та способах його засвоєння дитиною.

Разом з тим, Р. Чумічова зазначає: „Проте, на нашу думку, ціннісно-орієнтований аспект змісту програм, побудований за типом культуровідповідної моделі, залишається поза увагою авторів – творців програм. Тут відкриваються широкі можливості для нового покоління змісту освітніх програм XXI століття, де цінності особистості й діяльності стануть основним ядром освітніх програм і базисною основою особистості, яка розвивається, як показник якості духовного розвитку дитини на будь-якому рівні освіти" [359, с. 28].

Дійсно, на нашу думку, аналіз програмно-методичного забезпечення, запропонованого вітчизняними й російськими авторами в останні роки XX – на початку XXI століть, дозволяє визначити пріоритетність орієнтації програм на „цінності особистості і діяльності".

Програмні документи „Обдарована дитина" й „Розвиток" спираються на загальні теоретичні позиції [317]. Програма „Обдарована дитина" є варіантом програми „Розвиток", розроблена тим же авторським колективом і призначається для освітньої роботи з дітьми шостого й сьомого років життя з високим рівнем розумового розвиту, спрямована на розвиток розумових і художніх здібностей дітей зазначеного віку.

Програму „Витоки" (наук. редактори Т. Алієва, А. Давидчук, В. Новосьолова, Л. Обухова, Л. Парамонова,) розроблено як базисну програму розвитку дошкільників [317]. Її мета – усебічний розвиток дитини, формування в неї універсальних, у тому числі творчих, здібностей до рівня, що відповідає віковим можливостям і вимогам сучасного суспільства; забезпечення для всіх дітей рівного старту розвитку; збереження й зміцнення їхнього здоров'я.

Гуманістична спрямованість у реалізації програми дозволяє педагогам, спираючись на вікові критерії, реалізувати індивідуально-орієнтований підхід до дітей. За програмою, дитина є центральною фігурою освітнього процесу.

Програма розвитку й виховання дітей у дитячому садку „Дитинство" – результат науково-дослідницької роботи кафедри дошкільної педагогіки Російського державного педагогічного університету ім. О. Герцена (авт. кол.

Т. Бабаєва, Н. Боткіна, Л. Гурович. М. Крулехт, Л. Манєвцова, З. Михайлова, Т. Ріхтерман, О. Сомкова під керівництвом В. Логінової).

Один з її авторів (М. Крулехт) характеризує програмний документ як програму збагаченого й багатогранного розвитку й виховання дітей дошкільного віку в різних видах діяльності [169]. Розвиток дитини розглядається в ній як процес саморозвитку, виникнення й подолання внутрішніх протиріч.

Програма й педагогічна технологія спрямовані на забезпечення єдиного процесу соціалізації й індивідуалізації особистості. В основі технології – інтеграція пізнання, спілкування з дорослими й однолітками, ігри й інші види дитячої діяльності (предметна, трудова, образотворча, мовленнєва, театральна, експериментування тощо). Накопичення дитиною цінного досвіду пізнання, самопізнання, діяльності, творчості, усвідомлення власних можливостей сприяють розвитку її вікового потенціалу.

Зміст програми умовно об'єднується в чотири основні блоки „Пізнання", „Гуманне ставлення", „Творчість", „Здоровий спосіб життя". Висвітлюється сутність педагогічної технології конструювання освітнього процесу.

В основі концепції програми – три основних положення (Т. Єрофеєва) [317]: самоцінність дошкільного життя людини (О. Запорожець); цілісність розвитку дошкільника як суб'єкта дитячої діяльності (М. Крулехт); системність знань, можливість оволодіння дітьми елементарними системами знань про явища соціальної дійсності, предметного світу, світу природи.

Сутність педагогічної технології цілісного розвитку дошкільника як суб'єкта специфічно дитячих видів діяльності полягає в конструюванні єдиного процесу соціалізації й індивідуалізації особистості дитини в закладі дошкільної освіти.

Конструювання процесу соціалізації – індивідуалізації здійснюється на основі суб'єкт - суб'єктної взаємодії педагога з дітьми та їхніми батьками, потребує розвиненої педагогічної рефлексії, конструювання педагогічного

процесу на основі педагогічної діагностики, його відкритості, співробітництва з батьками, організації своєрідного розвивального матеріального середовища.

У 1995 р. у періодичній пресі було повідомлено (О. Асмолов) [14], що гриф Міністерства освіти РФ одержали програми „Веселка", „Розвиток", „Обдарована дитина", „Золотий ключик", „Гармонія", „Синтез", „Граємо в оркестрі за слухом", навчально-методичний комплект з музично-естетичного розвитку дошкільників.

Зазначається [14], що програми відображають педагогіку розвитку. Вони є засобом формування пізнавальної мотивації й здібностей дитини, її образу світу. У процесі реалізації програм забезпечується спільна діяльність з однолітками й дорослими, здійснюється становлення загальнолюдських здібностей і базису особистісної культури.

Коротку характеристику програм „Розвиток", „Веселка", „Золотий ключик", „Дитинство", „Дім радості", „Дошкільний проект Сороса" (варіант американської програми „Випереджувальний старт") подає Н. Михайленко [215]. Учена розглядає їх за такою схемою: теоретичне обґрунтування; характер програмних цілей; вікова диференціація програмних завдань; спеціальна підготовка вихователів для її реалізації; зв'язок з традиційними програмами; наявність критеріїв оцінки досягнення дітей.

У 1996 р. було повідомлено (О. Асмолов) [13] про публікацію переліку інноваційних авторських програм („Семибарвник" (В. Ашиков, С. Ашикова), „У просторі гри" (Л. Іваницька), „Маленький Емо і великий Настроювач" (В. Ражников), „Наш дім – природа" (Н. Рижова), „Павутинка" (Ж. Васякіна), рекомендованих для роботи з дітьми в дошкільних закладах, які реалізують принципи педагогіки розвитку й співробітництва, сприяють упровадженню особистісно орієнтованої моделі взаємодії педагогів з дітьми.

Так, „Семибарвник" (В. Ашиков, С. Ашикова) – це комплексна програма культурно-екологічної освіти дітей дошкільного віку. Мета – забезпечити цілісний і всебічний розвиток творчих здібностей дитини, її екологічної

культури й моральності, широкого кругозору на основі використання різних видів мистецтв й організації дитячої діяльності.

„У просторі гри" (Л. Іваницька) – комплексна програма неперервної театрально-естетичної освіти. Мета – розвиток у дітей базових культурно-естетичних і етичних якостей.

„Маленький Емо і великий Настроювач" (В. Ражников) – комплексна програма емоційно-естетичного розвитку дітей 5 – 7 років. Мета – прилучити дитину до повноцінної емоційно-естетичної культури; допомогти їй подивитись на світ очами поета, художника, музиканта; навчити складати й виконувати прості, але повноцінні художні твори.

Програма ґрунтується на такому положенні: розвиток уявлення, фантазії, творчої інтуїції й у цілому творчої свідомості дитини можна й необхідно розпочинати з освоєння художніх настроїв та емоцій, спільних для всіх мистецтв, а не з вивчення специфіки кожного його виду [288].

Планується програмно-методичний документ у вигляді трьох комплектів для дітей 2 – 4, 4 – 5, 5 – 7 років (по три серії кожний). Так, комплект першої серії для дітей 5 – 7 років розраховано на рік, він складається з книги для педагогів „Маленький Емо і Великий Настроювач", кольорових плакатів „Школа настроїв", чотирьох книжок для розфарбовування з літературним матеріалом і творчими завданнями. Пропонуються орієнтовні конспекти занять.

„Наш дім – природа" (Н. Рижова) – програма екологічної освіти й виховання старших дошкільників. Мета – виховання з перших років життя гуманної, соціально-активної особистості, яка любить і розуміє навколишній світ, природу, дбайливо ставиться до неї. Програма спрямована на формування цілісного погляду на природу, на місце людини в ній, на формування екологічно грамотної й небезпечної поведінки дитини.

„Павутинка" (Ж. Васякіна) – програма екологічного виховання й навчання дошкільників. Мета – формування у дітей „планетарного мислення", образу досконалих екосередовища і екостосунків.

Авторська програма „Театр – творчість – діти" (Н. Сорокіна, Л. Міланович) [320; 321] призначена для розвитку творчих здібностей дітей засобами театрального мистецтва.

Завданнями програми визначено такі: послідовне знайомство дітей усіх вікових груп з різними видами театру; поетапне освоєння дошкільнятами різних видів творчості; удосконалення артистичних навичок дітей щодо переживання й втілення образу, моделювання навичок соціальної поведінки в певних умовах.

Визначаються основні навички театрального мистецтва, які необхідно розвивати у дітей середнього та старшого дошкільного віку, методи та засоби їх формування.

В авторській програмі художньо-естетичного розвитку дошкільників (Т. Фокіна, В. Хитрова) [353] конкретизуються завдання образотворчого мистецтва, музичного виховання, розвитку мовлення й ознайомлення з художньою літературою, театралізованої діяльності, народної культури тощо. Розкриваються методи художньо-естетичного розвитку дошкільнят.

У 1999 р. в методичних рекомендаціях пропонується достатньо широкий огляд наявних варіативних освітніх програм („Веселка", „Дитинство", „Розвиток", „Витоки", „Юний еколог", „Наступність", „Наш дім – природа", „Семибарвник") та технології їх використання. Було подано рекомендації щодо вибору програм, створення умов для їх реалізації (О. Соломенникова) [41].

У 2002 р. анотований перелік розроблених і впроваджених у роботу дошкільних закладів Російської федерації комплексних і спеціалізованих програм значно розширився. О. Соломенникова пропонує короткий огляд комплексних програм виховання і навчання дошкільників: програма виховання, навчання й розвитку в дитячому садку (за ред. М. Васильєвої); „Веселка" (В. Гербова, Т. Гризик, Т. Доронова та ін.); „Дитинство" (Т. Бабаєва, В. Логінова, Н. Ноткіна); „Розвиток" (Н. Варенцова, Л. Венгер, О. Дьяченко); „Обдарована дитина" (Л. Венгер, О. Дьяченко та ін.); „Витоки" (Т. Алієва, А. Давидчук, Л. Парамонова); „Крихітка" (Г. Григор'єва, Н. Кочетова,

Д. Сергєєва та ін.); „Із дитинства – в отроцтво” (Л. Голубєва, Т. Доронова); „Дитячий садок – дім радості” (В. Іванова, Н. Крилова); „Наступність” (Т. Комарова, Н. Федосова, Т. Шпикалова); „Золотий ключик” (О. Бережковська, Г. Кравцов, О. Кравцова); „Школа – 2100” (за ред. О. Леонтьєва); „Товариство” (Р. Кауфманн, К. Уолш, К. Хансен) [285].

Коротко подається огляд таких спеціалізованих програм: „Залучення дітей до витоків російської народної культури” (О. Князєва, М. Маханьова); „Юний еколог” (С. Ніколаєва); „Наш дім – природа” (Н. Рижова); „Семибарвник” (В. Ашиков, С. Ашикова); „Музичні шедеври” (О. Радинова); „Основи безпеки дітей дошкільного віку” (Н. Авдеєва, О. Князєва, Р. Стеркіна); „Я – людина” (С. Козлова); „Краса. Радість. Творчість” (А. Антонова, М. Зацепіна, Т. Комарова); „Природа і художник” (Т. Копцева); „Павутинка”(Ж. Васякіна – Новикова); „Ми” (Т. Виноградова, Н. Кондратьєва, Т. Маркова, Т. Шиленок); „Фізична культура – дошкільнятам” (Л. Глазиріна); „Живий світ образів” (Л. Данилова, Р. Казакова, Н. Щербакова); програма з образотворчої діяльності в дитячому садку (Г. Швайко); „Відкрий себе” (О. Рилеєва); „Росток” (А. Страунінг); „Я, ти, ми” (О. Князєва, Р. Стеркіна); „Малювання й ліплення” (О. Григор’єва); „Дошкільник і … економіка” (Г. Шатова); „Москвичок” (Л. Куцакова); програма з розвитку мовлення в дошкільному закладі (О. Ушакова); „Якого кольору світ?” (С. Золочевський); „Дружні хлоп’ята” (Р. Буре).

Висвітлюється історія створення програм. Окреслюються їх види, підходи до визначення змісту освітньої роботи, до вибору програм, створення умов для реалізації програмного змісту.

Анотований перелік програмно-методичних матеріалів пропонує Т. Єрофеєва: „Веселка” (Т. Доронова та ін.), „Дитячий садок – дім радості” (В. Іванова, Н. Крилова), „Розвиток” (Л. Венгер, О. Дьяченко та ін.), „Обдарована дитина” (Л. Венгер, О. Дьяченко та ін.), „Витоки” (Т. Алієва, А. Давидчук, С. Новосьолова, Л. Обухова, Л. Парамонова), „Дитинство” (В. Логінова та ін.), „Із дитинства – в отроцтво” (Т. Доронова), програма ТВВЗ

(Г. Альтшуллер, М. Шустерман), „Юний еколог” (С. Ніколаєва), „Я людина” (С. Козлова), „Дружні хлоп’ята” (Р. Буре), „Спадщина” (М. Новицька, О. Соловйова та ін.), „Основи безпеки дітей дошкільного віку” (Н. Авдєєва, О. Князєва, Р. Стеркіна), „Дошкільник … і економіка” (Г. Шатова), „Золотий ключик” (Г. Кравцов, О. Кравцова); „Крихітка” (Г. Григор’єва та ін.); „Планета дитинства” (Л. Грєхова, Т. Таранова, Л. Сербіна та ін.); „Синтез”, „Гармонія” (К. Тарасова та ін.); „Малюк” (В. Петрова); „Оберег” (Л. Бороніна); „Дитяча обдарованість” (Р. Казакова, Л. Бєлякова); програма розвитку мовлення дітей дошкільного віку у дитячому садку (О. Ушакова); „Здоров’я” (В. Алямовська) [317].

Пропонується також короткий огляд програм зарубіжних авторів: педагогіка М. Монтессорі, Вальдорфський дитячий садок, „Пілотна школа”, „Крок за кроком” (Step by step), цент ранньої соціалізації дітей „Зелені дверцята” [Там само].

Комплексна програма для батьків і педагогів, які виховують дітей від чотирьох до десяти років, „Із дитинства – в отроцтво” [317] створюється тимчасовим науковим авторським колективом під керівництвом Т. Доронової. Програма передбачає здійснення роботи в трьох напрямках: в освітніх закладах „Школа – дитячий садок” (від 4 до 10 років); у дитячих садках (від 4 до 7 років), а також робота з дітьми, які нерегулярно відвідують дошкільний заклад. Звертається увага на те, що неперервність у вихованні й навчанні дітей може бути забезпечена лише за умови взаємопроникнення таких соціальних інститутів, як сім’я, дошкільний заклад, школа, а не паралельності, яка існує сьогодні.

Мета програми полягає в тому, щоб у сім’ї та дошкільному закладі створювались сприятливі умови для: формування здоров’я й розвитку дітей шляхом профілактики й корекції ранніх відхилень, підвищення стійкості до стресів, забезпечення умов для якісного визрівання всіх функціональних систем організму з урахуванням факторів біологічного й соціального ризиків; розвитку вміння спілкуватися з дорослими й однолітками в умовах поваги національної

самобутності кожної людини, її мови й традиційних цінностей; здійснення освіти, спрямованої на розвиток особистості дитини, її здібностей як способу самостійного вирішення творчих та інших завдань, розвитку допитливості як основи пізнавальної активності майбутнього школяра.

Теорія вирішення винахідницьких задач (ТВВЗ) прийшла в дошкільну освіту в 1987 р. Програма ТВВЗ для дошкільників (автор ідеї Г. Альтшуллер, розробка технології – М. Шустерман) [317] – програма колективних ігор і занять з докладними методичними рекомендаціями для вихователів. Її призначення – не заміна основної програми, а максимальне підвищення її ефективності. На основі будь-якого програмного документа можна використовувати методи й прийоми ТВВЗ.

Мета програми ТВВЗ – навчити дітей мислити системно, виховувати якості творчої особистості, здатної усвідомлювати єдність і протиріччя навколишнього середовища, вирішувати особисті проблеми. Основний засіб роботи з дітьми – педагогічний пошук.

Програму „Юний еколог" [317] розроблено на основі дослідження С. Ніколаєвою питань екологічного виховання, ознайомлення дошкільників з природою. Основу програми складають концептуальний, науково обґрунтований, психолого-педагогічний погляд на проблему екологічного виховання дошкільників та екологічно обґрунтований підхід до розробки змісту й методів навчання. Запропоновано технологію формування екологічної культури в усіх вікових групах. Визначено форми роботи з дітьми в дошкільному закладі та в сім'ї. Висвітлено особливості підготовки персоналу, особливо вихователів та екологів, до роботи за програмою (підвищення рівня екологічної культури, екологічної грамотності, еколого-педагогічної готовності до роботи з дітьми).

Мета програми залучення дитини до соціального світу „Я людина" (С. Козлова) [145] – допомогти педагогові розкрити дитині навколишній світ, сформувати в неї уявлення про себе як про представника людського роду, про людей, їхні почуття, вчинки, права й обов'язки, про різноманітну діяльність

людини, про космос, про минуле, про те, чим треба пишатись. Сформувати світогляд, особисте бачення світу, особисту „картину світу".

Стрижневий зміст програми визначається так: формування знань про людину, які дозволять дитині свідомо включатися в процес самовиховання. Програма має три розділи: „Що я знаю про себе", „Хто такі дорослі люди", „Земля – наш дім", які складаються з підрозділів (2 – 3 мініпрограми для дітей, які виявили інтерес до певної галузі навколишнього середовища).

Програма „Дошкільник та … економіка" (Г. Шатова) [317] розрахована на роботу з дітьми старшого дошкільного віку й спрямована на те, щоб дитина змогла навчитися розуміти й цінувати навколишнє предметне середовище; поважати людей, які вміють гарно працювати й чесно заробляти гроші; усвідомлювати на доступному дошкільникові рівні взаємозв'язок понять „праця – продукт – гроші", розуміти, що вартість продукту залежить від його якості, бачити красу людського творіння; сприяти становленню авторитету людини-господаря; набувати з дитинства вміння адекватно діяти в реальних життєвих ситуаціях, розвивати розумні потреби.

Програма ґрунтується на комплексному підході до розвитку особистості дошкільника й передбачає тісний взаємозв'язок етичного, трудового, економічного виховання.

С. Ніколаєва [223] пропонує огляд зарубіжних і вітчизняних програм з екологічної освіти і виховання дітей. Дослідниця зауважує, що освітні програми екологічної спрямованості, створені в інших країнах і в Росії, мають особливості, обумовлені відмінністю менталітетів. Учена характеризує позиції авторів, які по-різному розглядають навколишнє середовище з погляду його значення для людини, що й відбивається в програмах екологічної спрямованості.

Так, теоретичні підходи до екологічної освіти, які реалізуються в програмах США (Пітер Блейз Коркоран, Ерік Сіверз), представлені такими напрямами: глибинна екологія, біологія збереження, біорегіоналізм,

екофемінізм, соціально-критичний аналіз. Розглядається також програма Джуді Фрідман та Маурі О'Коннор „Світло життя".

Розкривається досвід залучення дітей до природи в Німеччині, Швеції, Японії тощо. Подаються позиції деяких авторів Великої Британії щодо екологічної освіти дітей.

Окреслюються особливості російських програм з екологічного виховання дошкільників: комплексних („Веселка", „Дитинство", „Розвиток", „Витоки", „Дитячий садок – дім радості", „Крихітка"); парціальних („Семибарвник", „Наш дім – природа", „Природа і художник", „Життя навколо нас", „Павутинка", „Юний еколог").

Поліпрограмність, варіативність програмного забезпечення сучасної дошкільної освіти спеціалісти визначають як умови, у яких працюють сьогодні дошкільні навчальні заклади [99]. Це дозволяє реагувати на потреби суспільства, урізноманітнювати педагогічні послуги, відповідати на запити та потреби батьків, робити педагогічний процес більш гуманним. Водночас, вибір програми залишається актуальним, часто викликає труднощі, спостерігаються не завжди оптимальні підходи до вибору програмно-методичного матеріалу.

Тож у період розробки й упровадження досить значної кількості програм виключно актуальним і своєчасним є визнання права дошкільних закладів на вибір та реалізацію програм і педагогічних технологій.

В. Шадриков указує на існування інформації щодо фактів порушення прав дошкільних закладів у виборі програм і педагогічних технологій; звертає увагу на наявність певної практики жорсткого регламентування освітньої діяльності, нав'язування педагогічним колективам певних програм і технологій; відзначає, що інколи експертна оцінка дошкільного закладу проводиться формально, без усебічного врахування якісних показників його роботи, на основі статусу програм, за якими реалізується педагогічний процес [361].

У зв'язку з вищезазначеним підкреслюється, що дитячий садок може самостійно обирати освітню програму з комплексу варіативних, вносити зміни в розробку авторських програм відповідно до вимог державного освітнього

стандарту. Рекомендації до використання програми (гриф) не є єдиною гарантією одержання високої оцінки діяльності дошкільного закладу в ході проведення атестації.

У процесі атестації необхідно комплексно враховувати не лише якість програм, на основі яких будується педагогічний процес, але й рівень їх реалізації. Досвід підтверджує, що ряд програм, які не мають грифу Міністерства освіти, за умови їх правильної реалізації можуть забезпечити високий рівень розвитку дітей дошкільного віку.

Пропонуються рекомендації щодо експертизи освітніх програмно-методичних документів [291]. Визначаються види програм (комплексні, парціальні). Розкриваються загальні, регіональні вимоги до програмного забезпечення. Подаються поради щодо вибору освітньої програми дошкільним навчальним закладом, особливостей її реалізації в педагогічному процесі [99].

Таким чином, реалізація організаційної функції передбачає створення умов для розвитку освітньої системи. Серед них однією з найважливіших є визначення цілей, змісту, особливостей педагогічного процесу, розробка яких ґрунтується на матеріалах програм розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Результати вивчення стану проблеми програмно-методичного забезпечення розвитку дошкільної освіти вказують на необхідність усвідомлення керівниками такої тенденції: від централізованого програмного матеріалу, єдиної типової програми, що створює підґрунтя для навчально-дисциплінарної моделі взаємодії з дітьми, до поліпрограмності, розробки та впровадження варіативного, пов'язаного з регіональною специфікою, соціально зорієнтованого, гнучкого програмно-методичного матеріалу, який ґрунтується на досягненнях науки і практики й систематично оновлюється.

Важливим є розуміння управлінцями того, що перехід до варіативності програмних документів обумовлюється змінами в сучасній вітчизняній системі дошкільної освіти (орієнтація на особистісну педагогіку, відмова від жорстко регламентованих форм виховання й навчання дітей, оновлення змісту освіти

дошкільнят, намагання задовольнити різні освітні потреби населення, спираючись на новітні педагогічні розробки вчених та практиків, упровадження інноваційних технологій тощо).

На сучасному етапі розвитку суспільства з'явились об'єктивні умови, які сприяють здійсненню управління дошкільною освітою в контексті культури. У зв'язку з цим керівникам необхідно усвідомлювати, що однією з важливих умов культуровідповідної реалізації організаційної функції є варіативність програмного забезпечення роботи дошкільних закладів.

Управлінцям важливо розуміти, що варіативність програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти є передумовою цілісності, цілевідповідності, системності, варіативності, альтернативності, соціальності, науковості, синергетичності, інноваційності педагогічного процесу, його відповідності державним стандартам, функціонування в режимі розвитку. Саме вищезазначені характеристики освітнього процесу вважаються свідченням управлінської культури керівників освіти дошкільнят (Р. Чумічова) [359].

В умовах варіативних програм і технологій у керівників дошкільної освіти важливо сформувати орієнтацію на такі професійні цінності як можливість самовизначення й самоорганізації учасників освітнього процесу, моделювання авторських проектів, апробація й упровадження нових програмно-методичних матеріалів, вибір батьками необхідного дитині того чи іншого дитячого садка тощо.

У зв'язку з переходом до поліпрограмності дошкільної освіти перед керівниками постає завдання навчитися бачити й розуміти відмінності в теоретичних основах і технологічних особливостях програм, орієнтуватися в основних напрямках роботи за різними програмами, прогнозувати шляхи їх включення в діяльність дошкільного закладу.

У керівників з'являється необхідність уміти аналізувати програмно-методичний матеріал за такими параметрами: теоретичні основи (концептуальні положення); завдання розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку; принципи побудови; структура, характеристика основних

компонентів; методичне забезпечення, його властивості; особливості програми; суб'єктивна оцінка переваг і спірних позицій; вид закладу, якому може бути рекомендована програма; прогноз можливих утруднень для педагогічного колективу під час реалізації; зміст професійної підготовки педагогів до роботи за програмою (Т. Єрофеєва) [317].

Між тим досвід засвідчує, що управлінці нерідко дезорієнтовані в цінностях різних програм і методик дошкільної освіти. Їхній вибір часто є випадковим, формальним, не враховує специфіку дошкільного закладу, педагогічного колективу, що негативно впливає на ставлення педагогів до введення інноваційних технологій, ефективність освітнього процесу, розвиток дитини.

Аналіз практики свідчить про випадки формального перенесення певної програми в наявний освітній процес, що не дозволяє забезпечувати ефективність результатів. Тож керівникам дошкільної освіти необхідна велика внутрішня робота, глибока оцінка програмно-методичного матеріалу в процесі визначення змісту та особливостей організації освітнього процесу кожного дитячого садка.

Вищезазначене підтверджується результатами анкетування керівників дошкільних закладів, яким ми запропонували відповісти на такі запитання: які вітчизняні програми розвитку й виховання дітей дошкільного віку Ви знаєте?; які зарубіжні освітні програми в галузі дошкільної освіти Вам відомі?; за якою програмою розвитку й виховання дошкільників працює Ваш дошкільний заклад? чому?; як Ви вважаєте, більш ефективний розвиток дитини забезпечує робота ДНЗ в умовах єдиної державної програми чи варіативності програмного забезпечення дошкільної освіти?, чому?; чи має право дошкільний заклад самостійно обирати програму з комплексу варіативних програм, вносити до неї зміни й доповнення?; у якому документі це вказано?; чи уповноважений дошкільний заклад розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти?; чи допускається одночасне використання в дитячому садку комплексу варіативних програм?

Результати аналізу двадцяти чотирьох анкет свідчать, що майже всі управлінці, які відповідали на запитання, знають про існування таких вітчизняних програм виховання й розвитку дітей дошкільного віку, як „Малятко" (24 відповіді), „Дитина" (23), „Зернятко" (23), „Дитина в дошкільні роки" (22). Програму „Маляточко" у своїх відповідях назвали чотири керівники, „Малятко-здоров'ятко" – два.

Базовий компонент дошкільної освіти визначається як програма у відповідях двох керівників. У двох анкетах вказується на знання програми з розвитку українського мовлення дошкільників (А. Богуш), в одній – з українського народознавства (А. Богуш). У двох відповідях називається програма з правового виховання дошкільників, в одній – театральної діяльності дітей. У чотирьох – повідомляється про знання програмно-методичного документа з формування в дітей основ безпеки життєдіяльності та норм поведінки, у двох – програми „Один удома".

В анкетах керівники вказують на обізнаність з такими зарубіжними програмами в галузі дошкільної освіти, як „Веселка" (15 відповідей), „Семибарвник" (3 відповіді). З програмою фізичного розвитку дітей дошкільного віку з ДЦП знайомі два управлінці, М. Монтессорі – чотири, Глена Домана – три. П'ять керівників залишили запитання без відповіді.

Аналіз результатів анкетування управлінців свідчить, що освітній процес у дитячих садках, якими вони керують, здійснюється на основі таких програмно-методичних документів: експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку (3 відповіді), „Малятко" (10), „Дитина" (8), „Дитина в дошкільні роки" (6). У групах раннього віку, в основному, реалізують програму „Зернятко" (9 відповідей).

На використання програми „Малятко-здоров'ятко" є посилання в одній анкеті. Один дитячий садок користується програмою „На варті здоров'я малюків" (авт. Н. Мельник, Л. Денисенко), один – програмою виховання та розвитку дітей з патологією зору. В анкеті одного завідувача дано розгорнуту відповідь: „Використовуємо програми „Дитина", „Зернятко", „Малятко-

здоров'ятко", „Один удома", програму з формування у дітей основ безпеки життєдіяльності та норм поведінки, програми для профільних груп". Один завідувач повідомляє про використання програм з формування екологічної культури дошкільнят та розвитку їхньої театральної діяльності.

Причин вибору програми, на основі якої працює дошкільний заклад, не змогли визначити шістнадцять управлінців. Деякі керівники мотивували використання певних програм так: „Зручна, на її основі можна дитину розвивати всебічно"; „Розділи систематизовані, зручна у використанні"; „Раціональна, відповідає сучасним вимогам"; „Зернятко" – цікава для груп раннього віку, у програмі „Дитина" велику увагу приділено розвитку творчості"; „Зернятко" пропонує нові підходи до виховання дітей раннього віку, у програмі „Дитина" велику увагу приділено розвитку творчості"; „Ми апробували експериментальну базову програму розвитку дитини дошкільного віку"; „Ураховує вікові та психологічні особливості дітей"; „Зернятко" – нова сучасна програма розвитку дітей раннього віку"; „Зернятко" – нова сучасна програма розвитку дітей раннього віку, яка базується на принципах толерантної педагогіки".

Наявні також дві відповіді узагальненого характеру, які не несуть змістового навантаження: „Нам підходить"; „Найбільш прийнятна для роботи нашого дитячого садка".

Більшість завідувачів дитячих садків (21 відповідь) упевнені в тому, що використання комплексу варіативних програм у дитячому садку допускається. Майже половина управлінців (12) – посилаються при цьому на Закон України „Про дошкільну освіту". У двох анкетах вказується, що поліпрограмність у ДНЗ можлива за певних умов: „Допускається використання комплексу варіативних програм за умови існування в ДНЗ різнопрофільних груп"; „Допускається використання комплексу варіативних програм за умови збігу їхніх концептуальних позицій". Одна відповідь свідчить про прихильність до використання однієї програми: „Краще, коли використовується одна програма в

ДНЗ". Три управлінці впевнені в тому, що поліпрограмність у дошкільних закладах не допускається.

Відповіді всіх керівників засвідчують їхню впевненість у тому, що дошкільний заклад має право розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компоненту. Три управлінці вказують на можливість зазначеного за певних умов: „Має, якщо є відповідні умови та компетентні люди"; „Якщо в педагогів є напрацьований роками матеріал"; „За умови дозволу міського відділу освіти".

Усі управлінці, крім одного, відповіли стверджувально щодо права дошкільного закладу самостійно обирати програму з комплексу варіативних та вносити в неї зміни.

Семеро керівників вважають, що більш ефективний розвиток дитини забезпечує робота дошкільного закладу в умовах єдиної програми. П'ятнадцять управлінців стверджують, що більш ефективний розвиток є можливим за умови поліпрограмності освітнього процесу. У двох анкетах відповідь на це запитання відсутня.

Тож результати анкетування свідчать, що керівники дошкільних навчальних закладів обізнані лише з деякими вітчизняними програмами в галузі дошкільної освіти. Експериментальну базову програма розвитку дитини дошкільного віку згадано лише в трьох анкетах. Простежується слабка орієнтація на Базовий компонент дошкільної освіти.

Спостерігається недостатня поінформованість щодо зарубіжного програмного забезпечення освітнього процесу дошкільного закладу. Установка на використання такого матеріалу, його окремих елементів відсутня.

Переважна більшість управлінців не змогли визначити причини вибору програми, за якою працюють їхні дошкільні заклади. Обґрунтування вибору, запропоновані у деяких анкетах, не є глибокими й змістовними.

Більшість управлінців упевнені, що поліпрограмність дошкільної освіти є умовою більш ефективного розвитку дошкільнят. Керівники усвідомлюють, що дитячий садок має право самостійно обирати програму з комплексу

варіативних, розробляти авторські програми. Разом з тим, зазначений аспект управлінської діяльності в їхній практиці управління залишається нереалізованим.

Таким чином, дослідження сучасного стану програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти та своєрідності його реалізації в освітньому процесі дозволяє визначити зміст й особливості формування досвіду управлінців щодо культуровідповідного здійснення організаційної функції.

2.2. Планування як управлінська функція

Планування діяльності ДНЗ як умова її цілеспрямованості, перспективності, ефективності, результативності.

Теорія й практика дошкільного виховання в радянський період розвитку суспільства (М. Аксьонова, А. Анциферова, В. Бабаєва, З. Істоміна, Є. Крилова, Т. Куликова, Ф. Левін-Щиріна, Т. Маркова, Н. Мусейібова, С. Попова, А. Шатова) [212], ґрунтуються на визнанні того, що ефективна організація педагогічного процесу забезпечується цілеспрямованим плануванням навчально-виховної роботи, а також своєчасним урахуванням її результатів. Планування сприяє керованості, цілеспрямованості, перспективності педагогічного процесу, забезпечує більш високі результати навчально-виховної роботи.

Проблемі планування приділяється увага в теорії та практиці дошкільного виховання. Визначаються дві основні форми планування, обов'язкові для дошкільного закладу – річний план його роботи й календарний план роботи в групі.

Розкриваються особливості річного плану. Розглядаються його структура, особливості планування адміністративно-господарської, методичної роботи, роботи з кадрами тощо.

Визначаються вимоги до складання календарного плану, який окреслює конкретні завдання, зміст, форми й методи виховання й навчання дітей на

певний проміжок часу. Під час складання планів рекомендується виходити з необхідності реалізації програми виховання й навчання в дитячому садку, усебічного, гармонійного розвитку дітей, єдності виховної й навчальної роботи, Указується на необхідність забезпечення різноманітності змісту, форм, засобів і методів педагогічної роботи, індивідуального підходу до дитини, поступового ускладнення змісту й методів навчання й виховання, урахування особливостей та рівня розвитку дошкільнят.

Приділяється увага обліку роботи щодо виконання календарного плану, який надає можливість цілеспрямовано планувати зміст, форми, методи подальшої роботи. Розглядаються особливості річного звіту вихователів щодо підсумків освітньої роботи в групах.

Так, висвітлюються педагогічні основи та зміст планування навчально-виховної роботи в дошкільному закладі (планування навчальної діяльності, виховання культури поведінки, культурно-гігієнічних навичок, ігрової діяльності, праці дітей, організації свят, роботи з батьками тощо). Пропонується характеристика видів планування: річне, перспективне, календарне (П. Саморукова) [305].

Зміст та особливості планування роботи дитячого садка розкривають Г. Васильєва, Л. Бахтуріна, І. Кобітіна. Автори характеризують особливості річного, поточного планування, планування освітньої роботи в різних вікових групах, аналізу результатів освітньої роботи [45].

Зміст та особливості планування роботи дошкільного закладу розглядає В. Крушинська [134]. Проблеми планування як функції управління навчально-виховною роботою в дитячому садку вивчає Н. Кузіна [324]. Г. Пайкане розкриває особливості планування методичної роботи, звітності щодо його виконання [297].

Висвітлюються особливості перспективного та календарного планування, аналізу та обліку результатів навчально-виховного процесу в групах дітей молодшого [55], середнього [53], старшого [54] дошкільного віку, у різновіковій групі [56] та в сезонних дитячих садках на селі [52].

Висвітлюються особливості планування роботи сільського дошкільного закладу [237] та роботи дитячого садка в літній період [78].

Планування логопедичної роботи з дітьми, які заїкаються, подає С. Миронова [214], фізкультурних занять – Л. Пензулаєва [249; 250], занять з фізичного виховання дітей другої молодшої групи – Л. Баканенкова [19], занять з образотворчої діяльності – Т. Комарова, Н. Сакуліна [303].

Аналіз літературних джерел свідчить, що вчені та практики (М. Абаєв [1], Г. Ейсмонт [372], М. Журавльова [233], В. Калмикова [233; 127; 233], Е. Соколова [127] та ін.) приділяють увагу проблемам планування роботи обласних, районних, міських відділів дошкільної освіти.

Так, висвітлюються особливості планування роботи районного відділу освіти (Е. Соколова) [127]. Розглядаються проблеми професійної діяльності інспекторів і методистів обласних, районних, міських відділів освіти дошкільнят щодо вивчення стану навчально-виховного процесу та його планування (В. Калмикова) [233; 127].

М. Абаєв пропонує досвід розробки річного плану роботи міського відділу освіти, основою якого є перспективний план, документи й рішення місцевих органів влади, указівки Міністерства освіти. Автор відзначає, що планування роботи здійснюється відповідно до завдань навчально-виховного процесу, на основі аналізу педагогічної роботи дошкільного закладу за минулий рік, а також матеріалів інспекторських перевірок [1].

Г. Ейсмонт розкриває досвід роботи міського методичного кабінету щодо планування його діяльності. Увага акцентується на тому, що завдання, зміст та структура плану (робота з кадрами щодо підвищення професійної кваліфікації; здійснення керівництва роботою районних методистів, завідувачів дошкільних закладів тощо) визначаються на основі аналізу результатів роботи за минулий рік [372].

Наприкінці 70-х років XX століття спеціалісти в галузі дошкільної освіти (Т. Комарова) [152] акцентують увагу на тому, що розробку форм планування окремих сторін виховної роботи з дітьми здійснювали в різний час і практики, і

науковці, проте планування всього педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі не досліджувалося.

Тож визначається необхідність подальшого вдосконалення системи планування. Пропонується для використання перспективно-календарна форма плану, основою якого є „Програма виховання в дитячому садку", з подальшим обговоренням результатів її впровадження на сторінках періодичної преси. Розкриваються принципи, конкретні педагогічні умови та зміст планування.

В інструктивно-методичному листі МОН України від 01.10.2002 р. № 1/9-434 „Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі" [281] визначається зміст поняття „планування роботи дошкільного навчального закладу", розглядаються мета, принципи, види (перспективне, поточне) планування. Окреслюються вимоги до складання річного плану роботи дитячого садка та розробки плану роботи вихователів.

У ґрунтовному аналізі змісту положень зазначеного листа особлива увага приділяється такому (А. Бурова, О. Долинна, О. Низковська) [39]. Нова освітня політика диктує необхідність осучаснення педагогічного процесу та його планування. Разом з тим, упродовж останнього десятиріччя ґрунтовних рекомендацій з планування власне не було. Виникла суперечність між потребами нової генерації педагогів та застарілою методичною базою.

Автори визначають роль, мету й сутність планування, зауважуючи, що завдяки плану забезпечується систематична, упорядкована, раціональна й ефективна робота всіх підрозділів. Реалізація освітнього процесу за планом обумовлює гармонійний, різнобічний розвиток особистості кожної дитини за обов'язкових умов – урахування її індивідуальних інтересів, збереження дитячої субкультури на основі реалізації норм Закону України про „Про дошкільну освіту", змісту Базового компонента та чинних програм розвитку, навчання й виховання дошкільників.

Розкривається сутність перспективного та поточного планування, річного плану розвитку дошкільного закладу, планів співробітництва дитячого садка й школи, роботи з батьками, медико-профілактичних заходів, гурткової роботи,

проведення свят, розваг, театральних дійств, охорони життя та безпеки життєдіяльності дітей, психологічної та соціально-педагогічної служб.

Особлива увага звертається на те, що державна політика в галузі дошкільної освіти декларує право на творчий підхід до вибору форм планування. Водночас, не всі педагоги користуються офіційно наданою свободою вибору, оскільки керівні інстанції часто подають для обов'язкового використання шаблонні зразки форм складання планів. Існує й надмірне захоплення пошуком та впровадженням нових форм планування, коли поза увагою залишається змістовний аспект плану роботи.

Вихідні положення щодо сучасного планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку визначає К. Крутій:

- основою планування є та програма виховання дітей у дитячому садку, яка є прийнятною для керівництва й висуває перед педагогами конкретні завдання щодо формування особистості дошкільника;

- план має будуватися на основі дидактичних принципів (взаємозв'язку усіх розділів виховної роботи, систематичності, послідовності, доступності, повторюваності матеріалу, диференційованого та індивідуального підходів до дітей);

- під час складання плану враховуються конкретні педагогічні умови (віковий склад групи, рівень розвитку дітей, оволодіння знаннями, навичками, уміннями, умови дошкільного закладу, напрями роботи колективу тощо);

- план має бути календаризованим, чітко передавати зміст роботи з дітьми впродовж дня;

- форма планування може бути різною, затверджується педагогічною радою дошкільного закладу, занотовується до протоколу [176].

Учена визначає роль прогнозування та планування освітнього процесу в підвищенні якості та ефективності роботи з дітьми дошкільного віку, розкриває теоретичні та дидактичні засади перспективного й календарного планування, пропонує практичний матеріал щодо планування освітньої роботи: створення фондів „хочу", „можу ".

Ю. Манилюк, Л. Тищук визначають зміст поняття „планування роботи дошкільного навчального закладу", пропонують методичні рекомендації щодо планування відповідно до змісту інструктивно-методичного листа МОН України від 01.10.2002 р. № 1/9-434 „Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі".

Автори констатують, що система щоденного планування роботи з дітьми потребує оновлення й удосконалення. Зазначають, що мета й пріоритети сучасної національної дошкільної освіти зумовлюють необхідність перегляду деяких підходів до планування діяльності дошкільного закладу та планування роботи педагога. Інтерес до проблеми планування зростає, а відтак постає безліч запитань щодо конкретних видів та форм планування роботи, їх змістового аспекту.

Науковці визначають такі критерії оптимального планування: відповідність цілей і завдань сучасній стратегії дошкільної освіти; аналітичність побудови плану; єдність цілей і завдань із засобами їх досягнення; конкретність та реальність виконання плану.

Дослідники пропонують матеріал для полегшення роботи вихователів під час планування освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного віку, подають форми планування, розроблені відповідно до особливостей інноваційної технології психолого-педагогічного проектування (ПЗ).

Розглядаються кілька варіантів форм календарного планування протягом дня та розподіл тематичного матеріалу впродовж двох тижнів. Тематика, зміст, завдання тематичних циклів (проектів) і конспекти до них ураховують вимоги програм, затверджених МОН України, та життєві потреби вихованців груп [256].

Аналіз сучасної літератури в галузі дошкільної освіти свідчить, що вчені та практики (Т. Борщаговська [38], К. Вергало [241], К. Крутій [173 – 175], О. Кондратенко, Є. Лузан, Р. Мельник, Н. Панченко, І. Петрушанко, В. Скрипак [241] та ін.) розглядають питання перспективного планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі.

Так, методичні доробки щодо перспективного планування роботи з дітьми молодшого [173], середнього [174], старшого [175] дошкільного віку подає К. Крутій. Запропонований методичний матеріал відповідає змісту, структурі та концептуально-методичним підходам програми розвитку, навчання та виховання „Дитина в дошкільні роки" і подається за кварталами навчального року.

Особливості перспективного планування театрально-ігрової діяльності дітей дошкільного віку розкриває Т. Борщаговська [38].

Пропонується перспективний план навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку у процесі спостережень та екскурсій [251].

Орієнтовний перспективний план корекційно-відновлювальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення пропонують К. Вергало, О. Кондратенко, Є. Лузан, Р. Мельник, Н. Панченко, І. Петрушанко, В. Скрипак [241].

У ряді робіт (Н. Гавриш [59], К. Крутій, Н. Маковецька [178; 179], Ю. Манилюк [257] та ін.) приділено увагу проблемам тематичного планування освітнього процесу у дитячому садку.

Так, особливості тематичного планування щодо виховання творчої особистості в освітньому комплексі висвітлює Н. Гавриш [59]. Дослідниця розкриває роль тематичного планування, яке спрямоване на формування у дошкільнят основ діалектичного світогляду, розкриття їхнього творчого потенціалу, розвиток здібностей, умінь самостійно, активно пізнавати навколишній світ. Учена акцентує увагу на специфіці тематичного планування, яке розроблене з урахуванням принципу групування навчального матеріалу й передбачає активну участь дітей у його систематизації.

Кардинальні зміни в житті сучасного суспільства вимагають нового підходу до структури й змісту освіти в дошкільних закладах, до її реформування. Тож одним з основних завдань стає розробка наскрізного, інтегрованого змісту освіти. К. Крутій, Н. Маковецька [178; 179] пропонують

методичні матеріали в руслі тематично-інтегрованого підходу до планування освітньої роботи з дітьми молодшого [178] та старшого [179] дошкільного віку.

Інформаційний матеріал автори розробляють на основі освітньої програми „Дитина в дошкільні роки" та розподіляють за темами на три квартали. Запропоновано орієнтовний розподіл тем на рік. Наприкінці кожної теми подано тематику ігор, ігрових ситуацій тощо.

Пропонуються також матеріали до календарно-тематичного планування роботи з дітьми молодшого, середнього, старшого дошкільного віку, укладені за тематично-інтегральним принципом [257]. Подаються орієнтовні розробки тематичних циклів щодо організації навчально-виховної роботи з молодшими дошкільниками.

Визначаються положення, які необхідно враховувати під час складання календарного плану:

- щоденний план складається на основі програми, яка приймається на педагогічній раді до початку навчального року;

- форма планування може бути довільною, вона затверджується педагогічною радою дошкільного закладу на початку навчального року й занотовується до протоколу;

- планування має спиратися на такі принципи: науковості, системності, інтегрального підходу, доступності, послідовності, взаємозв'язку всіх розділів програми, повторюваності, наступності, активності, реальності, індивідуальної своєрідності дитячої особистості, цілеспрямованості, збалансованості, свободи вибору, реалізації особистісно орієнтованого підходу;

- необхідно враховувати діагностичні дані рівня вихованості дітей, визначати „зону найближчого розвитку" кожної дитини, розробляти щодо неї оптимістичну гіпотезу розвитку.

Досвід роботи творчої групи дитячого садка щодо тематичного планування навчально-виховного процесу за змістовою лінією „Сім'я. Родина" пропонує Т. Степанов [329].

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що вчені й практики, і вітчизняні, і російські, приділяють увагу особливостям планування окремих видів діяльності дітей дошкільного віку.

Так, пропонується орієнтовне планування розвитку рухової активності дошкільнят (О. Шишкіна) [369]), проведення „тижня безпеки" (Л. Єніна) [97], нетрадиційних занять з навчання дітей різного дошкільного віку способів образотворчої діяльності (М. Демчук) [71].

Особливості планування корекційно-виховної роботи з дітьми із ЗПР в умовах різновікової групи розглядають С. Іхсанова, Л. Шевченко [119].

Автори звертають увагу на те, що планування здійснюють дефектолог, вихователь і музичний керівник. В основі плану лежить єдина тематика занять, спостережень, ігор, режимних моментів та інших заходів протягом тижня. Зауважується, що такий підхід дозволяє вирішувати проблеми індивідуальної й підгрупової роботи в умовах різновікової групи. Пропонується досвід роботи щодо планування освітнього процесу на тиждень за темою „Транспорт".

План роботи дитячого садка в літній період пропонує А. Іванова. До плану входять розділи: свята, педагогічний блок, фізкультурні дозвілля й проекти, екологічні проекти, літні мініатюри, конкурси. Реалізація плану передбачається на свіжому повітрі [111].

Доведено (Р. Чумічова [359] та ін.), що умови сучасних реалій потребують переходу управлінської діяльності в нову культуровідповідну модель. Культуровідповідна діяльність керівника дошкільного навчального закладу щодо планування, проектування, моделювання, прогнозування педагогічного процесу, за визначенням Р. Чумічової, передбачає: наявність ціннісноорієнтованих розвиваючих цілей усіх складових педагогічної системи (концепції; програми розвитку закладу; комплексної освітньої, парціальної, авторської програм розвитку дитини; річного й календарно-тематичного планів); наповнення освітніх програм ціннісними змістом, значенням, засобами, знаннями, морально-естетичними нормами; використання в педагогічній діяльності розвиваючих технологій (діалогів, комунікацій, порівнянь, ігор,

творчих завдань тощо); подання результатів діяльності педагогів і дітей у вигляді творчого продукту – оригінального, неповторного, значущого для оточуючих (плани, програми, технології тощо).

Культура діяльності планування керівника дошкільного закладу, зауважує Р. Чумічова, проявляється в тому, яким чином спрогнозована ієрархія цінностей на всіх рівнях педагогічної системи (завідувач, старший вихователь, вихователі тощо), на що спрямовані зусилля всіх суб'єктів закладу (на догляд чи розвиток, на створення умов для самовираження чи управління навчанням тощо) [359].

Учена відзначає, що культуровідповідний підхід до планування дозволяє вже на стадії прогнозування результатів установлювати зв'язок між здобутками та втратами в процесі досягнення якості; між фінансовими можливостями, людськими затратами і якістю результату; між вимогами стандарту до якості дошкільної освіти і змістом, технологіями педагогічного процесу; між рівнем батьківських потреб, вимог, професійної компетенції педагогів і розвитком особистості дитини.

У процесі планування необхідне усвідомлення взаємозалежності якості освіти і внутрішніх та зовнішніх факторів, які потребують досконалого вивчення: запитів і потреб батьків щодо освітніх послуг; інтересів і бажань дітей, співробітників; запитів початкової школи щодо випускника дошкільного закладу тощо.

Результати планування можуть бути представлені такими документами, як статут дошкільного навчального закладу, концепція й програми розвитку, плани. Основним показником їхньої якості є зв'язки між стратегічною метою й тактичними цілями в усіх видах діяльності; між цілями й змістом освіти; між цілями, батьківськими вимогами й фактичним рівнем розвитку дитини. У процесі планування діяльності дошкільного закладу керівник створює суб'єкт-об'єктну систему, моделює можливості взаємодії співробітників, підкорює їх зусилля прогнозованій меті.

У педагогічній науці, відзначає Р. Чумічова [359], формуються наукові підходи до управління дошкільною освітою. Характерною особливістю науки управління є використання наукових методів і моделей (описових і графічних) планування діяльності, системного вивчення компонентів педагогічного процесу.

Для розробки стратегії розвитку дошкільного закладу виключно важливе значення мають фактичні дані щодо аналізу педагогічної практики, освітньої ситуації в місті, районі, конкуренції освітніх закладів тощо.

Результати проблемного аналізу забезпечують передумови для розробки концепції й перспективної стратегічної програми розвитку дошкільного закладу як нормативної моделі сумісної діяльності педагогів, у якій визначають вихідний стан (проблеми й потенціал) педагогічного процесу, образ його бажаного майбутнього, склад і структуру дій щодо його розвитку.

Тож стратегічне моделювання, проектування, планування необхідно здійснювати на основі результатів проблемного аналізу компонентів педагогічного процесу і прийнятих рішень.

Особливості педагогічного аналізу досліджує Р. Чумічова [359], визначаючи об'єктами аналізу освітнього процесу його зміст; способи виховання, навчання, пізнання; недоліки, які не дозволяють досягти необхідних результатів; характер зв'язків між процесами виховання й навчання; рівень і якість досягнутих цілей; реалізованість освітніх послуг; позитивний досвід; методи управління; стан матеріально-технічної бази тощо.

Суб'єктами аналізу називаються рівень розвитку дітей, батьківські запити, рівень професійного зростання й компетентності педагогічних кадрів, творчі контакти з іншими освітніми закладами, характер взаємодії між усіма суб'єктами освітньої системи.

У висновках проблемного аналізу рекомендується подавати інформацію щодо особливостей соціального замовлення, оцінки результатів реалізації напрямів освітньої роботи, порівняння бажаного й дійсного результатів, недоліків навчально-виховного процесу.

Особливості педагогічного аналізу як функції управління розглядаються також у роботах таких авторів: К. Бєлая [26], Т. Кириєнко [136], Л. Кичапіна [138], М. Ковардакова [143], В. Кононова [159], В. Кротова [168], К. Крутій [172], Т. Лагода [189], Т. Софронова [322], М. Чуйкова [189] та ін.).

Звертається увага на те (Л. Кічапіна) [138], що часто контроль за роботою вихователів здійснюється безсистемно й формально. Перевірки лише констатують недоліки та мало допомагають покращити роботу. Не перевіряється й те, як і якою мірою ліквідуються недоліки.

Знайти недоліки в діяльності – перша частина педагогічного аналізу. Для дієвості контролю необхідно разом з вихователем знайти причини помилок, установити їх витоки, залежно від цього організувати допомогу, навчити швидко ліквідувати причини недоліків.

Пропонуються шляхи надання допомоги: бесіди з метою визначення причин недоліків; пропозиції щодо їх ліквідації (рекомендація літератури з певної проблеми; спостереження методів роботи у більш досвідченого вихователя; бесіди; виставки книжок і журнальних статей; консультації; перегляд проведення проблемних видів діяльності; їх аналіз; взаємоперевірка роботи вихователів та її аналіз тощо).

Результати тематичних перевірок, відзначає Л. Кичапіна [138], дають змогу встановити, що причинами недоліків є не досить чітке знання вихователями вимог програми виховання дітей певного вікового періоду, а тому не зовсім правильне використання методів впливу на них. Тож пропонується добре засвоїти вимоги програми виховання, навчання й розвитку дітей різних вікових груп, визначати методи й прийоми роботи з дітьми відповідно до вимог програми.

Спираючись на дослідження Ю. Конаржевського, Є. Полякова, В. Симонова, О. Троян та ін., К. Крутій розкриває теоретичні засади аналітичної діяльності в дошкільному навчальному закладі (мету, функції, специфічні риси, ознаки, умови ефективного здійснення тощо) [172].

Дослідниця справедливо зауважує, що без педагогічного аналізу, як окремої функції управління, неможливо на науковій основі здійснювати інші управлінські функції – планування, організації, регулювання (коригування), контролю.

Учена розглядає особливості педагогічного аналізу результатів навчального року (технологію планування аналізу, методи аналізу роботи дитячого садка, освітнього процесу, створених умов, результатів діяльності тощо); окреслює варіанти оформлення результатів аналізу діяльності дошкільного закладу, визначає недоліки в процесі здійснення аналітичної діяльності.

Зокрема констатується, що педагогічний аналіз у системі дошкільної освіти найчастіше має стихійний характер. Набір видів аналізу часто є випадковим, відсутнє цілепокладання. Аналітична діяльність не вирізняється глибиною змісту, різноманітністю методів і форм, окремі елементи блоків аналізу подекуди відсутні. Аналіз діяльності педагогічного колективу не організується як цілісна система.

Указується, що в сучасній управлінській літературі недостатньо висвітлено питання педагогічного спостереження та аналізу роботи вихователів, не розроблено єдиної термінології та технології цього процесу, оскільки аналіз як самостійну функцію виокремлено порівняно недавно.

Як одну з основоположних функцій управління дошкільним закладом розглядає педагогічний аналіз К. Бєлая [26], розкриваючи особливості змісту та розробки програми розвитку дитячого садка, його освітньої програми, річного плану на основі результатів аналітичної діяльності.

Педагогічний аналіз як функцію управління досліджує М. Ковардакова [143], визначаючи значення та сутність педагогічного аналізу, його принципи, функції, види, етапи.

Т. Софронова характеризує педагогічний аналіз як основу творчої роботи дитячого садка, визначає зміст зазначеного поняття, розкриває його функції,

умови здійснення, позитивні й негативні фактори, які на нього впливають, пропонує пам'ятку щодо його проведення [323].

Т. Лагода, М. Чуйкова розглядають досвід роботи Центру розвитку дитини, окреслюючи види педагогічного аналізу, його методи, етапи. З метою здійснення аналітичної діяльності пропонуються спеціально розроблені карта аналізу мовленнєвої поведінки вихователя, діагностичні карти, які охоплюють усі напрями роботи з дітьми, та діагностична карта можливостей і утруднень педагогів. Подаються анкети оперативного виявлення стратегії й тактики діяльності методичної служби по відношенню до молодого спеціаліста, виявлення перспектив професійної діяльності педагогів та оцінки професійних якостей вихователів [189].

Т. Кириєнко розглядає важливі параметри оцінки навчально-виховної роботи та модель педагогічного аналізу заняття. Пропонує універсальну карту, яку можна використати для аналізу занять з різних розділів програми й узяти за основу, розробляючи карту аналізу різних видів занять (оцінюваних за п'ятибальною системою) із зазначенням рейтингової оцінки [136].

Критерії оцінки взаємодії дошкільного закладу й сім'ї характеризує Т. Кротова [168].

В. Кононова пропонує приклад здійснення аналізу батьківських зборів у дошкільному закладі [159].

Ми поділяємо думку В. Безрукової [359] щодо того, що функція планування актуалізується на певних етапах діяльності управлінця.

Перший етап – педагогічне моделювання як уявлення узагальненого способу діяльності дошкільного закладу, його концепції, місії, стратегії розвитку, як модель педагогічної системи. Результати діяльності керівника щодо моделювання можуть бути представлені у вигляді законів, концепції, статуту, положень.

Другий етап – педагогічне проектування й прогнозування, які забезпечують точні уявлення щодо кінцевого результату діяльності дошкільного закладу, його якостей і характеристик. Це проект і програма

розвитку закладу. Проекти можуть бути представлені у вигляді програми розвитку дитячого садка на тривалий період, перспективних планів щодо прийняття управлінських рішень і методів їх реалізації, кваліфікаційних характеристик, характеристик випускників-дошкільників, інструкцій тощо.

Третій етап – педагогічне конструювання як спосіб деталізації, опису окремих компонентів педагогічної системи (діяльності, засобів, методів тощо), конкретизації прийнятих рішень на короткий термін і методів їх реалізації. Результати педагогічного конструювання можуть бути представлені у вигляді планів окремих видів діяльності (пізнавальної, гурткової тощо), правил взаємодії співробітників щодо досягнення спільної мети, режиму функціонування закладу.

Мета вищезазначених способів діяльності керівника полягає в усуненні негативних ефектів щодо організації педагогічного процесу, у попередженні невизначеності й виникнення певних проблем, зосередженні уваги на головному завданні – досягти якості, результативності освіти, ефективної реалізації прийнятих рішень.

Проблеми моделювання, проектування, прогнозування, конструювання діяльності дитячого садка розглядають такі автори: К. Бєлая [27], Н. Гавриш [59], Т. Колодяжна [148], Л. Маркова [203], М. Маханьова [208], Р. Хорошайло [59], Р. Чумічова [359] та ін.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній дошкільній освіті загальновідомим, достатньо обґрунтованим є положення про неможливість досягнення успіху в роботі дитячого садка без чіткого визначення концепції його розвитку, яка „прокладає стратегічний напрям у роботі, допомагає поєднати поставлені цілі та очікуваний результат, усвідомити їх усім учасникам процесу – і дітям, і батькам, і вихователям” [59, с. 8].

Зміст дефініції „концепція” визначається як „система поглядів, те чи інше розуміння явищ, процесів” [315, с. 252], що поєднуються фундаментальним задумом, провідною ідеєю. Концепція освітнього закладу є відкритою

системою, яка може трансформуватися відповідно до змін у закладі та в навколишньому середовищі.

Концепція може містити два – три провідних положення, що розкривають сучасні тенденції освіти й визначають стратегію розвитку дошкільного закладу та принципи організації педагогічно процесу.

Основні положення концепції доцільно формулювати, беручи до уваги домінуючі ідеї сучасної освіти: особистісна орієнтованість; культуровідповідність; полікультурність; безперервність освітніх систем тощо (Р. Чумічова).

На можливість розробки концепції у довільній формі вказують Н. Гавриш, Р. Хорошайло [59]. Разом з тим, автори передбачають обов'язкову наявність таких складових:

- цільові орієнтації (чого прагнеться досягти), наприклад: перехід від педагогіки вимог до педагогіки стосунків, розвиток творчих здібностей і тих особистісних якостей, які цьому сприяють тощо;

- загальні характеристики освітньої моделі (як саме планується досягти мети): використання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проблемно-пошукової діяльності, інтерактивних технологій як пріоритетних засобів навчання, диференційованих форм організації освітнього процесу тощо;

- чітке визначення позицій педагога та дитини (що очікується від дитини та їй гарантується), наприклад: індивідуальність, самобутність, ініціювання суб'єктного досвіду здобуття освіти тощо;

- принципи реалізації освітньої мети (конкретні вимоги до освітнього процесу), наприклад: взаємності, партнерства, успішності кожного в спільній справі як домінантної цінності дитячого щастя тощо.

Р. Чумічова [359] розкриває зміст понять „місія освітнього закладу", „завдання в теорії управління", „план", „стратегічне планування", визначає особливості розробки та реалізації програми розвитку дошкільного навчального закладу.

Місія, за визначенням вченої, формується як перспективне бачення призначення освітнього закладу, нових якісних напрямів його діяльності. На її основі здійснюється розробка цілей, які слугують критеріями якості освіти.

Завдання в теорії управління визначаються як основні напрями діяльності закладу щодо досягнення цілей (що і як планується змінити в змісті освіти, у технологіях навчання, виховання й розвитку дитини, у просторово-предметному середовищі тощо).

Програма розвитку містить стратегічні й тактичні цілі як якісні характеристики прогнозованого результату. Особливого значення під час проектування й планування набуває мета як передбачення результату управлінських дій, кінцевий етап численних управлінських операцій, конкретний, охарактеризований якісно й кількісно образ бажаного результату.

Основу програми розвитку дошкільного закладу складають комплекс заходів, що обумовлюють досягнення єдиної місії й стратегічної мети та сукупність думок і рішень колективу щодо планомірного здійснення спільних зусиль, дій, видів діяльності.

Програма – це описова модель видозміненого змісту й методів освіти, експериментальних програм, форм організації діяльності й просторово-предметного середовища. Це цілісна модель організації педагогічного процесу, а також її графічне зображення.

У програмному документі також висвітлюється система управлінської діяльності керівника (моделювання освітнього процесу, стимулювання співробітників, координація діяльності й взаємостосунків педагогів тощо).

Стратегічна програма розвитку дошкільного закладу передбачає реалізацію ряду управлінських функцій: прогнозування цілей як передбачуваних результатів діяльності (довго-, середньо-, короткотермінових); опис моделі педагогічних умов (зміст, технології, оточення, засоби, методи тощо); розробка алгоритму виконавчих дій на певний проміжок часу (план, управлінські рішення, методи тощо); опис системи критеріїв і показників досягнення цілі (стандартизовані й регіональні характеристики); визначення

форм і методів контролю й оцінки результатів; прогнозування управлінських рішень щодо корекції освітньої й управлінської систем дошкільного закладу (хто буде реалізовувати рішення, які види діяльності будуть пріоритетними, вивчення досвіду альтернативних освітніх закладів тощо).

Програма розвитку дошкільного закладу реалізується через планування. У теорії управління визначають три категорії планування: контурне – окреслюються контури наступних дій; структуруюче – визначаються межі діяльності щодо планування, організації, мотивації, контролю, координації, прийняття рішень тощо; рішення-алгоритми – реалізуються логічно обґрунтовані, послідовні, системні управлінські дії, що забезпечують досягнення конкретно визначеної цілі.

План – це конкретизація спроектованих у стратегічній програмі прийнятих рішень і відображення коротко- або середньотермінових цілей і шляхів їх досягнення.

Стратегічне планування – це рішення та дії керівника, які сприяють розробці стратегій, що забезпечують досягнення цілей. Стратегія розвитку дошкільного закладу в умовах ринкової економіки дозволяє здійснити вибір пріоритетних напрямків, програм, зорієнтованих на потреби батьків, дітей, педагогічного колективу, на пошук нових форм і видів освітніх послуг.

Стратегія розвитку освітнього закладу обумовлюється особливостями насиченості ринку освітніх послуг; дослідженнями в галузі педагогіки; розширенням наукових методичних зв'язків; випуском нової методичної літератури; виникненням нових освітніх потреб і запитів батьків, дітей, школи, виробництва тощо.

Стратегічний план дозволяє керівникові й педагогічному колективу скоординувати напрям розвитку, раціонально планувати й розподіляти ресурси, сили й можливості, здійснювати раціональну освітню політику.

У рамках процесу стратегічного планування передбачається чотири види основних управлінських дій: розподіл ресурсів; адаптація програм до

зовнішнього оточення; внутрішня координації відношень суб'єктів управління; організаційно-стратегічне передбачення.

У контексті наукового підходу до здійснення планування визначаються його ознаки, які обумовлюють якість освіти: цілеспрямованість, економність, алгоритмізація, максимальна ясність, єдність, безперервність, послідовність, систематичність дій, точність, гнучкість, диференційованість дій щодо їх значення.

Розробляючи програму розвитку дошкільного закладу й план її реалізації, керівник має уникати появи певних помилок: нераціональної декомпозиції цілей, зміщення цілей з результату на процес, орієнтації на другорядні цілі тощо.

У процесі реалізації програми розвитку дошкільного закладу керівникові слід пам'ятати про можливі психологічні механізми зниження ефективності реалізації запланованого: зменшення мотивації у зв'язку з деструкцією планів, переважання короткострокових, оперативних планів, формальне існування довгострокових планів, втрата особистого сенсу в здійсненні діяльності, відсутність установок на самостійність у вирішенні визначених завдань, необґрунтоване делегування функцій управління тощо.

Особливості організації роботи дошкільного закладу в контексті сучасної парадигми освіти висвітлюють Н. Гавриш, Р. Хорошайло [59]. Автори вказують на неможливість успіху в роботі дошкільного закладу без визначення чіткої концепції його розвитку. Разом з тим, відзначають, що в більшості дитячих садків загальна концепція розвитку відсутня, а складання річного плану, який здебільшого існує сам по собі та відірваний від реального життя дітей і педагогічного колективу, є прерогативою завідувача й методиста.

Дослідники пропонують досвід реалізації оптимального, на їхню думку, підходу щодо вирішення означеної проблеми. Подаються пріоритетні напрями педагогічної діяльності, які складають основу річного плану й стосовно вирішення яких розробляються чіткі програми дій з визначенням мети, засобів, ключових напрямків роботи.

Звертається особлива увага на важливість безпосереднього переходу від концептуального та програмного визначення до перспективного й щоденного планування та організації роботи. Висвітлюються особливості тематичного планування як моделі освітнього процесу, форм та способів його реалізації в межах одного дня, інтеграції змісту освіти, що реалізується через об'єднання різних видів дитячої діяльності.

Автори, спираючись на особистий досвід, доводять, що визначення концепції освітнього закладу, жорстке дотримання стратегічних напрямів педагогічної діяльності, чітке окреслення цілей, ґрунтовне складання планів, добре продумані шляхи їх реалізації, урахування особливостей кожної групи дітей і кожного вихованця забезпечують якість освіти, ефективний розвиток кожної дитини.

Т. Колодяжна подає практичний матеріал у вигляді розробки концептуальних засад діяльності освітнього закладу як дитячого центру розвитку (ДЦР). Авторка визначає його мету, завдання, концепцію й програми (комплексні, парціальні та індивідуальні), пропонує розгорнуте методичне забезпечення до програми соціально-емоційного розвитку дошкільнят [148].

Питання моделювання, проектування, прогнозування, конструювання роботи дитячого садка, проблемного аналізу компонентів педагогічного процесу й прийнятих рішень розглядає К. Бєлая [27], висвітлюючи технологію діяльності керівника дошкільного закладу, в основу якої покладено концепцію фінських авторів управління за результатами (Т. Санталайнен, Е. Воутілайнен та ін.).

Управління за результатами передбачає, що перед колективом дитячого садка визначаються основні, реальні, забезпечені всіма ресурсами для виконання цілі, завдання. Керівник разом з колективом організує весь педагогічний процес, постійно звіряючи одержані результати із запланованими.

Цілі діяльності закладу стають особистими цілями всіх учасників педагогічного процесу. Планування й організація набувають гнучкості й дозволяють кожному активно включатися в педагогічний процес.

Важливим моментом зазначеного управління є визначення ключових результатів діяльності дошкільного закладу, виходячи із усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей, змісту роботи відповідно до державних стандартів, а саме: здоров'я і здоровий спосіб життя дітей; їхня вихованість на основі загальнолюдських і національних цінностей; їхній особистісний розвиток відповідно до вікових можливостей і здібностей; готовність до навчання в школі; адаптивність освітнього середовища для задоволення освітніх потреб особистості й сім'ї тощо.

Зміни в дитячому садку, який розвивається, відбуваються не хаотично, вони прогнозуються керівником і спрямовані на досягнення конкретних цілей. Перспектива розвитку дошкільного закладу визначається з урахуванням соціального замовлення суспільства. Планується його перехід з режиму функціонування в режим розвитку.

М. Маханьова розглядає досвід роботи дошкільного закладу щодо визначення й реалізації моделі діяльності дитячого садка як експериментального майданчика з проблеми наступності між дошкільним закладом і школою.

Учена визначає основні напрями роботи, особливості річного планування, основи організації навчально-виховного процесу; подає приклад короткого аналізу діяльності дитячого садка, визначення на цій основі його цілей і завдань, основних шляхів і засобів їх вирішення; пропонує характеристику правового, програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу; розглядає зміст та особливості додаткових послуг, науково-методичної роботи, спільної роботи дитячого садка із сім'єю [208].

Н. Михайленко пропонує [216] досвід роботи дошкільного закладу, у якому як стрижень, що структурує освітній процес і дозволяє адаптувати інноваційні програми, використовується спеціально розроблена модель його організації.

Автор розкриває зміст моделі як результат спільної праці практичних педагогів і наукових співробітників й зауважує, що педагогічна підтримка

науковцями педагогів-практиків спрямовується на розкриття суті самої моделі й прийомів роботи з дітьми. Це обумовлює не лише оволодіння конкретними технологіями, але й професійне та особистісне зростання педагогів, уміння самостійно, відповідно до запитів дітей, планувати зміст роботи з ними й реалізувати її.

Таким чином, дошкільний заклад працює за унікальною програмою, що є комбінацією елементів однієї з базових освітніх програм, методичних розробок лабораторії проектування змісту дошкільної освіти інституту педагогічних інновацій РАО і особистих напрацювань практиків.

Л. Мягченкова [217] розглядає особливості проектної діяльності в управлінні розвитком муніципальної системи освіти. Авторка визначає зміст поняття „проект" як спосіб організації спільної діяльності, узгодження поглядів, ідей, прийомів, засобів з метою досягнення певної цілі. Структура проекту подається як сукупність певних етапів: розробка концепції (відповідь на запитання: чому вибрали саме цей проект?, які проблеми він допоможе вирішити, у чому полягає його результат?); складання плану проекту; реалізація плану; завершення.

Відзначається, що реалізація проекту передбачає збирання інформації, аналіз стану освітньої системи, окреслення „проблемного поля", визначення завдань і шляхів їх вирішення, механізмів і способів дій, джерел ресурсного забезпечення змін у системі, розробку проектної документації й рекомендацій щодо її виконання.

Г. Біличенко пропонує концепцію проектування й реалізації роботи груп у дошкільному закладі з пріоритетним художньо-естетичним розвитком дітей; визначає цілі, завдання, актуальність й очікувані результати, механізм реалізації концепції [33].

Л. Маркова подає рекомендації та практичний матеріал щодо розробки програм розвитку дошкільних закладів за технологіями В. Лазарева, М. Поташника, Т. Воробйової, Г. Широкової [203].

К. Бєлая також висвітлює проблему підготовки програм розвитку дитячих садків, відповідаючи на питання: чи потрібна програма розвитку; за якою технологією її необхідно розробляти; як організувати роботу щодо її складання; як формується концепція нового дошкільного закладу; чи є необхідним проблемний аналіз стану дошкільного закладу і як його проводити тощо [25].

О. Фуріна пропонує програму розвитку дошкільного закладу, створену педагогічним колективом; визначає завдання програми, засади, на яких ґрунтується діяльність педагогів (гуманізація, демократизація, індивідуалізація); розкриває зміст розділів педагогічної роботи (інтелектуальний; фізкультурно-оздоровчий; художньо-естетичний; соціально-психологічний); характеризує умови педагогічного процесу, методи, прийоми, які використовуються в процесі його реалізації [356].

Досліджуючи процес планування дошкільної освіти, науковці (Р. Чумічова) [359] підкреслюють важливість усвідомлення керівниками того, що їхня управлінська діяльність обмежується певними рамками. Такими обмеженнями є правила, що існують у закладі освіти, регламент, режим діяльності закладу, стратегія його розвитку, процедура реалізації прийнятих рішень, стандарти тощо.

Так, правила забезпечують цілеспрямованість діяльності суб'єктів управління, закріплюють тип поведінки педагогів, батьків, дітей, мінімізують зусилля організаторів.

Регламент стандартизує людей, організовує їхню діяльність на досягнення стандартно визначених якісних параметрів.

Режим як певна послідовність видів діяльності, реалізації правил забезпечує виконання будь-чого в певних умовах і послідовних діях, забезпечує стабільність й ефективність процесів, порядок використання календарного часу, можливість реалізовувати установки керівника.

Тож усвідомлення існування певних обмежень у процесі планування, особливостей їхнього впливу на його ефективність обумовлює успішність його реалізації як виключно важливої функції управління.

Таким чином, ефективний розвиток дошкільної освіти обумовлюється цілеспрямованим плануванням. У зв'язку з цим виникає потреба дослідження проблеми планування в теорії та практиці дошкільної освіти з метою визначення основного змісту знань, умінь, професійно значущих особистісних якостей, що обумовлюють можливість здійснення майбутніми й сьогоднішніми управлінцями функції планування в контексті культури.

Результати вивчення методологічних, теоретико-методичних засад планування вказують на необхідність усвідомлення керівниками педагогічної доцільності складання плану, розуміння того, що зазначений процес розглядається як виключно важлива функція управління, реалізація якої забезпечує систематичний, упорядкований, раціональний, ефективний процес розвитку дошкільнят. Діяльність у сфері планування дає змогу забезпечити науково обґрунтований підхід щодо організації дошкільної освіти, чітко визначати зміст роботи в певний проміжок часу, цілісно здійснювати процес навчання й виховання.

Аналіз теорії та практики планування підтверджує необхідність засвоєння управлінцями його мети, принципів, видів, змісту, усвідомлення особливостей перспективного плану, який окреслює раціональну послідовність вирішення завдань дошкільної освіти на певний тривалий термін та поточного (календарного) плану, що охоплює невеликий часовий проміжок і визначає зміст та особливості освітнього процесу в групах дітей різного віку.

Для керівників дошкільної освіти важливим є також набуття досвіду щодо розробки річного плану, планування роботи в різновікових групах, сезонних, сільських дитячих садках, в обласних, районних, міських відділах освіти тощо.

Актуальною проблемою сьогодення є визнання необхідності здійснення культуровідповідного планування. У зв'язку з цим виключно важливим є

усвідомлення того, що в радянський період розвитку суспільства авторитарна, централізовано-директивна система дошкільної освіти обумовлювала неможливість творчого підходу до планування. При такому підході послідовність розділів плану, зміст діяльності дітей та педагогів жорстко регламентувалися. У процесі планування реалізувався погляд на дитину як на об'єкт застосування виховних впливів.

Планування спрямовувалося на реалізацію цінностей жорсткого, особистісно не зорієнтованого суспільства, навчально-дисциплінарної моделі спілкування дорослого з дитиною (формування знань, умінь, навичок, слухняності, дисциплінованості; пріоритет жорстких засобів впливу на дитину – вимоги, покарання, заборони, нотації, погрози тощо; зорієнтованість педагога на реалізацію програми, задоволення вимог керівництва, контролюючих інстанцій, а не на визнання самоцінності періоду дошкільного дитинства, не на особистість дитини, її інтереси, потреби, бажання, фізичне та психічне здоров'я, емоційний комфорт тощо).

Таким чином, до середини 80-х років минулого століття планування діяльності у сфері дошкільної освіти культуровідповідним назвати не видається можливим. На межі XX та XXI століть з'являються тенденції щодо його розвитку в контексті культури.

Тож обов'язковою умовою здійснення культуровідповідного планування є зміна професійної свідомості керівників з навчально-дисциплінарної, авторитарної на особистісно-орієнтовану. У майбутніх управлінців необхідно формувати вміння реалізовувати демократичну модель взаємодії дорослого з дитиною, орієнтуватися на її цінності, потреби, інтереси, збереження дитячої субкультури, сприймати дитину як повноцінного партнера в умовах співробітництва, забезпечувати розвиток базису її особистісної культури, індивідуальності, творчості.

Перехід процесу планування в культуровідповідну модель потребує від управлінців зорієнтованості на пріоритетні тенденції розвитку дошкільної освіти [39]: упровадження особистісно-орієнтованої моделі виховання;

гуманізація, гуманітаризація освітньо-виховного процесу; орієнтація на активне проходження дитиною кожного вікового проміжку дошкільного дитинства як важливої передумови подальшого розвитку особистості; використання інноваційних освітніх технологій; інтегрований підхід до організації й змісту освіти; забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками в контексті неперервності освіти; взаємодія громадського й родинного виховання.

Разом з тим, масовий педагогічний досвід свідчить, що культуровідповідне планування діяльності в галузі дошкільної освіти більш декларується, ніж реалізується. Керівникам у сфері освіти дошкільнят часто не вистачає професійності. Обов'язкові шаблонні зразки форм складання планів, що подаються офіційними інстанціями, не дозволяють скористатися наданою свободою вибору. Упровадження нових форм планування часто є лише реалізацією лозунгу „форма заради форми", бо змістовний аспект плану залишається поза увагою педагогів.

Здебільшого увага науковців та практиків зосереджується на особливостях планування роботи дошкільних закладів, освітнього процесу в різних вікових групах. Значно менше уваги приділяється проблемам планування роботи обласних, районних, міських відділів освіти.

Спостерігається тенденція до зосередженості на педагогічному конструюванні як способі деталізації, опису окремих компонентів педагогічної системи, перспективному та поточному плануванні освітнього процесу, плануванні окремих видів діяльності. Питання педагогічного моделювання, проектування та прогнозування менш розроблені в теорії та недостатньо реалізовані на практиці.

Культуровідповідне планування роботи дошкільного закладу передбачає розробку місії, принципів, концепції, стратегії, програми розвитку дитячого садка. Разом з тим, аналіз дослідницької літератури, широкої педагогічної практики свідчить про недостатню розробленість вищезазначеного аспекту в

теорії вітчизняної дошкільної освіти та неефективну його реалізацію в управлінській діяльності.

Аналіз теорії та практики діяльності керівників у галузі дошкільної освіти свідчить, що управлінці недостатньо готові до здійснення педагогічного аналізу, без якого неможливо на науковій основі здійснювати процеси планування, моделювання, проектування, прогнозування, конструювання розвитку освіти дошкільнят.

Керівники недостатньо усвідомлюють роль, сутність та особливості педагогічного аналізу, часто ототожнюють його з контролем, не вбачаючи між ними різниці, відчувають утруднення з визначенням мети аналітичної діяльності, способів її здійснення, критеріїв оцінки результату.

Тож майбутні та сьогоднішні керівники потребують досвіду здійснення професійного педагогічного аналізу як цілеспрямованого й цілісного процесу, глибокого за змістом та різноманітного за методами.

Таким чином, дослідження проблеми формування вміння здійснювати процес планування в контексті культури у майбутніх та сьогоднішніх керівників дошкільної освіти є необхідним, важливим напрямом дослідження.

2.3. Координуюча функція управлінської діяльності

У радянський період розвитку суспільства в теорії та практиці дошкільної освіти приділяється певна увагу проблемам становлення, розвитку педагогічного колективу, формуванню доброзичливих, гуманних взаємостосунків між працівниками дошкільного закладу.

Так, визначається (Л. Островська) [244], що стиль управління завідувача дошкільного закладу повинен поєднувати колективне керівництво з персональною відповідальністю, забезпечувати колегіальність, взаємну довіру керівника й підлеглих, позитивний морально-психологічний клімат у колективі, широкий розвиток критики.

Висвітлюючи особливості керівництва дошкільним закладом в умовах його відкриття, В. Жукова [100] значну увагу приділяє особливостям підбору

кадрів, створенню колективу, визначенню стилю його роботи, формуванню позитивних взаємостосунків між співробітниками тощо.

Разом з тим, у Концепції дошкільного виховання (В. Давидов, В. Петровський та ін.) [160] визнається необхідність „розкріпачення умов життя … і роботи вихователів у дитячому садку" [160, с. 11] та констатується: „Особистість може виховувати тільки особистість. Знеособлювання фігури вихователя, закутого в рамки програми й методичних інструкцій, ставлення до нього як до простого виконавця певної ролі й жорсткий контроль за чітким виконанням приписуваних йому службових обов'язків обумовили багато недоліків системи дошкільного виховання" [160, с. 22].

Тож з початком реформування вітчизняної дошкільної освіти, появою нагальної потреби у переході управління системою в нову культуровідповідну модель, з'являється необхідність усвідомлення виключно важливої ролі особистості педагога в навчально-виховному процесі, ролі педагогічного колективу в розвитку дошкільного закладу, необхідності переорієнтації авторитарного управління на особистісне, демократичне, гуманне.

Науковці в галузі дошкільної освіти (Р. Чумічова [359] та ін.) констатують, що культура управлінської координуючої діяльності передбачає встановлення демократичних, гуманних, професійно-творчих стосунків у педагогічному колективі. Це дозволяє уникнути конфліктних ситуацій і забезпечує досягнення якості в компонентах педагогічної системи.

Культура координуючої діяльності керівника дошкільного закладу проявляється, з одного боку, у проектуванні засобів, факторів, що стимулюють взаємодію співробітників, а з іншого – у його здібності швидко й гнучко реагувати на виробничі ситуації.

Від керівника залежить прийняття правильного управлінського рішення на основі аналізу опонентів конфліктної ситуації, установлення ділових, соціальних та особистісних контактів, зниження або підвищення рангу опонентів. Управлінцеві необхідно вміти аналізувати конфліктні ситуації, визначати стадії конфлікту (початок, наростання, апогей, закінчення),

раціональні способи поведінки в конфліктній ситуації (логічний аналіз, розгляд позицій, контроль щодо протікання конфлікту, прийняття рішення і його реалізація, вибудовування стратегії взаємодії, знаходження оптимальних способів розв'язання конфліктів тощо).

З метою запобігання конфліктів і створення сприятливого особистісного й професійного клімату в педагогічному колективі доцільно використовувати тренінги стабілізації, самопізнання, імітаційні ігри тощо. Саме такі види діяльності допоможуть співробітникам не потрапляти в конфліктні ситуації, або самостійно знаходити способи виходу з них. Безконфліктний, злагоджений колектив може забезпечити швидке досягнення якості в розвитку освітнього процесу, дитини, педагога-професіонала.

Особливості реалізації функції координації обумовлюють систему відношень і цінностей щодо діяльності й спілкування в педагогічному колективі, уявлення щодо критеріїв якості освіти, показники й правила розподілу статусних позицій персоналу, способи стимуляції й еталони успішності співробітників, соціокультурні правила, процедури, норми, що утвердилися в неформальному та формальному спілкуванні.

Культура дошкільного закладу проявляється в його „кредо", іміджі, освітній моделі, специфіці педагогічної діяльності, які залежать від сукупності ключових цінностей культури: стабільності поведінки, ініціативи, дисципліни, новаторства кожного учасника педагогічної системи.

Управлінська культура керівника різноманітна, варіативна. Вибір як один з елементів механізму координації стосунків між адміністрацією та особистістю є основою формування демократичної й гуманної культури персоналу.

Самовизначення педагогів у змісті програми, педагогічних технологіях, способах професійної діяльності, підвищенні кваліфікації, способах самопрезентації – це нормальний, природний стан вільної людини. Свобода дій, усвідомлення власної значущості, цінності, відповідальності за якість освіти, можливість реалізуватися породжує професійну творчість, що приводить до позитивної зміни образу випускника дошкільного закладу й самих педагогів.

Управлінська координуюча діяльність передбачає стимулювання діяльності педагогічного колективу. Відбір адекватних, гуманних і справедливих способів стимулювання зумовлюється результатами рефлексивного аналізу, діагностикою ставлення педагогів до особистої діяльності. Педагогічний колектив доцільно вивчати за характеристиками ставлення до діяльності: діяльність заради оцінки, заохочення, процесу, результату. Вищезазначеному необхідно знаходити місце в діяльності управлінця.

Основою управлінської плануючої діяльності визначається мотиваційно-цільова установка керівника. Якщо він самостійно прогнозує цілі розвитку дошкільного закладу, то в перспективі йому не вдасться уникнути конфліктів. Може виникнути ситуація неприйняття цілей колективом і реалізація їх буде неякісною. Здатність управлінця спільно проектувати цілі й стимулювати співробітників до їх реалізації є показником його культури координаційної діяльності.

Результати аналізу спеціальної літератури свідчать про усвідомлення спеціалістами в галузі дошкільної освіти (Ю. Манилюк, Л. Тищук та ін.) [256] потреби в реалізації нових підходів до навчально-виховного процесу, визначення в ньому місця особистості, що обумовлює необхідність відповідних змін в управлінській діяльності.

Адже саме ця діяльність забезпечує професійне та особистісне зростання учасників навчально-виховного процесу, їхні стабільність і комфорт в усіх видах діяльності, адаптацію дошкільного закладу до умов, що постійно змінюються. Така діяльність потребує впровадження нової етики управління – партнерсько-рівноправного рівня стосунків, відмови від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки.

Управління має орієнтуватися на особистість. Особистісно орієнтоване управління ставить у центр діяльності людину, систему соціально значущих особистісних якостей, творчий потенціал, персоналізацію професійних знань.

З урахуванням вищезазначеного, виключно важливими завданнями модернізації дошкільної освіти визначаються такі: гуманізація педагогічної взаємодії; розробка нових критеріїв оцінювання педагогічної діяльності на всіх рівнях відповідно до принципів особистісно орієнтованого управління навчальним процесом (у центрі уваги – особистість, яка є повноправним суб'єктом діяльності; персоналізація внеску кожного співробітника в спільну діяльність колективу, інтелектуальні досягнення педагогів; забезпечення їм ситуації успіху; створення атмосфери захищеності як умови збереження здоров'я, гармонії фізичного, психічно, духовного й соціального; реалізація природного потенціалу кожної особистості; здійснення заходів, спрямованих на підвищення юридичної та фінансової компетентності педагогічних працівників; стимулювання їхньої творчості для створення науково-методичного забезпечення змісту особистісно орієнтованої дошкільної освіти.

У роботі з педагогічними кадрами щодо реалізації зазначених завдань доцільно спиратися на такі принципи: гуманізації, науковості, індивідуалізації, економної мотивації, колективізму, естетизації, проектних технологій.

Одним з ефективних засобів модернізації управлінської діяльності визнається програмно-цільовий підхід до управління дошкільним закладом (А. Трошкіна) [346].

Основною метою програмно-цільового підходу є ефективне й планомірне використання сил, часу, людських ресурсів для досягнення оптимального результату, виконання визначених завдань гуманним, економічним і раціональним шляхом, оскільки педагогічний менеджмент пов'язаний з творчою діяльністю людини в галузі виховання й навчання дітей.

Особлива увага акцентується на тому, що програмно-цільовий підхід дозволяє проводити критеріальну оцінку діяльності дитячого садка, яка забезпечує не лише покращення якості освіти, але й мотивацію персоналу на особистісний саморозвиток, самостійну творчу діяльність, що обумовлює більш високі показники якості освіти. Визначаються компоненти комплексної системи мотивації персоналу.

Т. Колодяжна [147] звертає увагу на те, що сучасним вимогам найбільш повно відповідає самоорганізаційний (синергетичний) підхід до управління дошкільним закладом. При такому підході особлива увага приділяється всім компонентам людського „само": особистісній значущості творчості, відкритості, інтуїції, ініціативі, критичності, рефлексії, потребі в самоактуалізації тощо.

Подається характеристика самоорганізаційного управління, визначаються методи й засоби управління в режимі самоорганізації. Указується, що в контексті синергетичного світогляду керівникові необхідно створювати умови для виникнення творчої самоорганізації в діяльності педагогічного колективу, а не бути лише адміністратором.

Важливим засобом реалізації самоорганізаційного підходу визнається рефлексивний стиль керівництва, що ґрунтується на таких цінностях, як розуміння потреби педагогів у творчості, самоуправління процесом виховання, стимулювання педагогічної ініціативи, оволодіння методами нелінійного управління складною системою. При цьому найважливішою цінністю визначається педагогічна підтримка й стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів.

Основою самоорганізаційного управління, відзначає Т. Колодяжна, є ціннісно-смисловий і креативний компоненти змісту управлінської діяльності, де співробітництво, співтворчість, самоуправління, співуправління розглядаються як основа діяльності освітнього закладу. Педагогічна система здатна до саморозвитку лише за умови реалізації схеми самоорганізованого управління.

Досліджуючи основи управління якістю дошкільної освіти, О. Сафонова [306] зауважує, що ефективному управлінню сприяє гуманістичний, демократичний, новаторський, адаптивний, діловитий, компетентний стиль роботи керівника.

Виключно важливими умовами формування якості дошкільної освіти визначаються такі: постійне вдосконалення професійної компетентності

педагогів і керівників в умовах дошкільного закладу та в системі підвищення кваліфікації; позитивний психологічний клімат у колективі; творча спрямованість діяльності колективу й керівника; створення необхідних умов праці в дитячому садку; функціонування системи матеріального стимулювання якості роботи; орієнтація на освітні потреби й запити сім'ї; систематичне колективне обговорення стану освітнього процесу й прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

На формування якості освіти значною мірою впливає організаційна культура – система цінностей, норм, правил, традицій. Культура регулює поведінку колективу. О. Сафонова відзначає важливість формування організаційної культури на певних засадах:

- з погляду на педагога як на носія якісної дошкільної освіти, якого поважають, якому довіряють, створюють умови для проявів ініціативи, самостійності;

- з позицій орієнтованості на якість дошкільної освіти (цілеспрямованість педагогічного колективу, тиражування найкращого педагогічного досвіду, наявність системи стимулювання, винагороди, оцінки діяльності педагога за якість освіти дошкільників).

І. Соколова [319] пропонує досвід роботи дошкільного закладу щодо реалізації теоретичних аспектів педагогічного менеджменту. Авторка розглядає принципи педагогічного менеджменту, групи методів, на основі використання яких формується демократичний стиль управління (економічні, або методи економічного стимулювання; адміністративні, або організаційно-розпорядницькі; психолого-педагогічні; суспільного впливу).

Характеризуються форми авторитету сучасного керівника (за Ю. Стеркіним): формальна, функціональна, моральна. Окреслюються якості, що обумовлюють оптимізацію його управлінського мислення: націленість на кінцеві результати, варіативність, системність, комплексність, цілісність, інтегрованість, ієрархічність, педагогічна спрямованість, гуманність, соціальна зорієнтованість, чуйність, оригінальність, нестандартність, самостійність,

критичність, мобільність, динамізм, здатність до узагальнення, використання схем, моделей, алгоритмів, новаторство, рефлективність, логічна суворість тощо.

Ю. Бєлая [27] розглядає особливості управління дошкільним закладом за результатами. Приділяє увагу організації педагогічного процесу керівником спільно з педагогічним колективом, прийняттю оперативних рішень за ситуацією, тобто за конкретними результатами.

Авторка розкриває значення ініціативного й творчого колективу в умовах управління за результатами; указує на необхідність створення атмосфери поваги, довіри, успіху для кожного учасника освітнього процесу, здійснення інформаційного забезпечення, аналізу, цілепокладання, планування, виконання, контролю й корекції.

Відзначається виключна важливість того, що в руслі управління за результатами цілі діяльності дошкільного закладу перетворюються на особисті цілі всіх учасників педагогічного процесу. Планування й організація стають більш гнучкими. Змінюється характер контролю, вводиться режим самоконтролю, самооцінки й професійного контролю фахівця за кінцевими результатами (психолога – за розвитком дітей; методиста, лікаря, медичної сестри – за їхнім здоров'ям, фізичним розвитком; логопеда, дефектолога – за результатами коригувальної роботи тощо).

І. Сингаївська окреслює проблему організації управлінського спілкування, розглядає особливості тесту К. Томаса для діагностики поведінки завідувача й методиста дошкільного закладу в конкретних ситуаціях [312].

Таким чином, формування здатності здійснювати управлінську функцію координації в контексті культури обумовлює ефективність розвитку дошкільної освіти. Аналіз змісту та особливостей реалізації координуючої функції дозволяє визначити сутність досвіду, який необхідно засвоїти керівникам для її ефективного здійснення в контексті культури.

Тож майбутнім та сьогоднішнім управлінцям необхідне засвоєння досвіду, реалізація якого забезпечує поєднання колективного керівництва з

персональною відповідальністю, колегіальністю, обумовлює комфортний клімат у колективі, гуманні, доброзичливі взаємостосунки між співробітниками тощо.

Виключно важливими є усвідомлення та реалізація цінностей гуманізму, демократизму, професійної творчості, співробітництва, конструктивної взаємодії, взаємодопомоги, запобігання конфліктним ситуаціям, сприяння діловим, соціальним, особистісним контактам.

Потрібне оволодіння новою етикою особистісного управління, основною цінністю якого є людина, партнерські рівноправні взаємостосунки, уміння реалізовувати програмно-цільовий, самоорганізаційний (синергетичний) підходи до управління, здійснювати управління за результатами, приймати управлінські рішення за ситуацією, використовувати принципи педагогічного менеджменту, які обумовлюють демократичний, гуманний стиль управління, стимулюють натхнення, піднесення, творчість, досягнення тощо.

Необхідним є вміння використовувати ефективні, адекватні, справедливі й гуманні способи стимулювання професійних досягнень, творчої праці.

Аналіз широкої управлінської практики свідчить, що реалізація досліджуваної функції в широкій управлінській практиці є ще не досить ефективною, результативною. Необхідно подолати декларативність щодо її здійснення на засадах особистісно орієнтованого управління, викорінити авторитарні, жорсткі способи управлінського впливу.

Тож вивчення проблеми формування досвіду щодо вміння здійснювати організаційну функцію в контексті культури є необхідним, важливим напрямом дослідження.

2.4. Контроль як функція управління

Аналіз теорії та практики управління дошкільною освітою свідчить, що контроль в управлінській системі – це цінність, яка обумовлює досягнення ефективності результату діяльності. Багатогранність життєдіяльності колективу дошкільного закладу обумовлює складність контролю як функції управління.

Чим повніше й ретельніше вивчаються й описуються різні аспекти життя закладу, тим точнішим буде аналіз актуальних саме для нього проблем, тим оптимістичнішою виявиться гіпотеза його подальшого розвитку.

Сутність контролю як функції управління в галузі дошкільної освіти дослідники (А. Бондаренко, Л. Поздняк, В. Шкатулла) визначають так: „...це система спостережень і перевірок відповідності навчально-виховного процесу загальнодержавним установленням, планам, наказам вищих за підпорядкуванням органів народної освіти …, а також програмі виховання в дитячому садку ” [36, с. 20].

Розглядається значення контролю в дошкільному закладі. Окреслюються вимоги щодо його використання. Розкривається зміст напрямів роботи дитячого садка, які контролюються завідувачем, вихователем-методистом, завідувачем господарства. Пропонується характеристика форм, видів, методів контролю [36].

К. Крутій, Н. Маковецька [180] розглядають контроль як систему забезпечення та перевірки правильності тих чи інших підсистем структури управління освітнім процесом у дошкільному закладі. При цьому автори відзначають важливість дотримання такого принципу: контроль в освіті має бути найважливішим засобом ефективної організації функціонування державної освіти.

Учені розкривають форми та сутність контролю. Розглядають етапи діяльності керівника дошкільного закладу щодо системного аналізу стану освітнього процесу. Пропонують орієнтовні питання до тематичних перевірок, схеми аналізу різних видів діяльності.

Виключно важливим є визначення авторами необхідності поєднання жорсткої системи об’єктів контролю й можливості вільно, відповідно до власного погляду того, хто інспектує, самостійно встановлювати напрям контролю.

Розглядаються [213] особливості контрольно-аналітичної діяльності в дошкільному закладі. Подається класифікація організаційних форм управління

освітнім процесом у дитячому садку (за матеріалами В. Бондаря): за метою, змістом, об'єктом, обсягом, інтенсивністю діяльності. Окреслюється класифікація видів (попередній, поточний, наступний, тематичний, фронтальний) та зміст контролю (за Є. Павлютенковим, В. Крижком).

Розкривається алгоритм контролю за навчально-виховним процесом у дошкільному закладі: питання для вивчення; мета контролю; термін його здійснення; форма контролю; збирання інформації; первинний аналіз вивченого; формування рекомендацій і шляхів виправлення з'ясованих недоліків; термін перевірки виконання рекомендацій.

Висвітлюються етапи контролю, його основні завдання, форми, методи. Пропонується практичний матеріал (план-сітка контролю на місяць; приклади довідок з питань вивчення навчально-виховного процесу в різних вікових групах; матеріали тематичного вивчення стану фізичного виховання в дошкільному закладі тощо).

Особливості функції контролю як невід'ємної частини управлінської діяльності керівника розглядає К. Бєлая [27]. Авторка розкриває умови, що обумовлюють якість та ефективність контролю, зміст нормативних документів щодо його організації; визначає особливості оперативного, тематичного, підсумкового видів контролю, специфіку оцінки результативності праці педагогів, педагогічного моніторингу як методу контрольно-діагностичної функції тощо.

К. Крутій [171], досліджуючи проблему моніторингу дошкільної освіти, справедливо вказує на необхідність визначення співвідношення суті таких схожих за змістом понять, як „контроль", „аналіз", „моніторинг", „діагностика", які фактично виконують ті самі завдання.

Тож контроль визначається як функція управління, спрямована на інформування про стан об'єкта. Використовується для запобігання негативним результатам. Процедура потребує регулярності, систематичності, своєчасності.

Аналіз – функція управління, що спрямована на регулярне вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів процесу й вироблення

на цій основі рекомендацій з упорядкування системи або переходу її в більш якісний стан.

Моніторинг – засіб контролю за процесом, форма організації збору, зберігання, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування розвитку педагогічних систем.

Діагностика – метод з'ясування всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Діагностування – процес (складова частина) практичної діяльності педагога.

Учена пропонує таке визначення змісту поняття моніторинг у системі дошкільної освіти: „…це спеціально організоване, цільове, системне спостереження за якістю дошкільної освіти, що дозволяє відстежувати й відхилення від державних освітніх стандартів, і рівень задоволення освітніх потреб населення " [171, с. 14].

Дослідниця розглядає мету, предмет, об'єкт, типи, види, етапи, параметри, критерії, методи освітнього моніторингу; висвітлює вимоги до моніторингу та організації діагностики в дошкільному закладі.

Виключно важливим у дослідженні К. Крутій є порівняльна характеристика змісту, мети, умов, видів, етапів, методів, учасників діагностики, моніторингу, контролю, аналізу.

Роль моніторингу й контролю в оцінюванні якості освіти розглядає З. Рябова [302]. Авторка визначає сутність, завдання, зміст, особливості застосування, технології, учасників моніторингу та контролю, пропонує такі їх визначення.

Моніторинг якості освіти – інформаційна система, що забезпечує отримання правдивої своєчасної інформації про стан об'єкта управління. Моніторинг (від лат. monitor – той, що контролює) – поняття, яке було запозичене в освіті з інших галузей наук, технічних та екологічних, де означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом з метою зіставлення його стану з бажаним результатом або первинним уявленням.

Контроль – самостійна функція управління, яка забезпечує зворотний зв'язок, що передбачає перевірку та оцінювання реального стану об'єкта порівняно з бажаним.

Дослідниця відзначає, що контроль і моніторинг забезпечують зворотний зв'язок з об'єктом управління, створюють інформаційну основу для прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку керованого об'єкта. При цьому контроль частіше застосовується під час відстеження об'єкта, який перебуває в стані стабільного функціонування. Моніторинг ефективніший під час відстеження об'єкта в стані постійних змін, розвитку, що пов'язується з порушенням стабільності.

Важливим є висновок З. Рябової щодо не ідентичності змісту зазначених дефініцій: моніторинг – поняття більш ємне, ніж контроль, оскільки моніторинг органічно пов'язаний з усіма функціями управління. Він не лише створює наукову базу для прийняття управлінського рішення, а й допомагає здійснювати поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта.

Проблему вивчення діяльності дошкільного закладу розкривають А. Бурова, О. Долинна, О. Копєйкіна, О. Низковська [161]. Учені визначають принципи, якими слід керуватися, оцінюючи діяльність дитячого садка загалом або її окремих напрямків: компетентність, об'єктивність, конкретність, оперативність, доброзичливість; аналізують зміст блоків, за якими вивчається робота закладу: матеріально-технічні та медико-педагогічні умови перебування дітей; кадрове забезпечення; взаємодія учасників педагогічного процесу; стан освітнього процесу; організація та управління діяльністю дошкільного закладу.

Науковці зауважують, що управління роботою дошкільного закладу має три складові: адміністративно-господарська діяльність; методична робота; керівництво навчально-виховною роботою. Виключно важливим є визначення авторами компонентів зазначених складових, які потребують дослідження в процесі вивчення діяльності дитячого садка.

Так, у процесі вивчення та аналізу адміністративно-господарської діяльності головну увагу необхідно звертати на: виконання вимог законодавчих, нормативно-правових та інструктивних документів; стиль роботи завідувача та вихователя-методиста; дотримання норм трудової та виконавчої дисципліни, внутрішнього розпорядку; форми роботи керівника з колективом; особливості внутрішнього контролю (аналізується з позицій фахової компетентності керівника, цілеспрямованості, систематичності, різноманітності видів та форм, об'єктивності та принциповості висновків, результативності); дотримання фінансової дисципліни; аналіз наявної документації.

Вивчення й аналіз методичної роботи в дитячому садку передбачає оцінку обладнання, документації та діяльності методичного кабінету; ролі завідувача й методиста-вихователя в організації методичної роботи та керівництва нею; організації роботи педагогічної ради; виявлення, вивчення, узагальнення й упровадження педагогічного досвіду; рівня відкритості – виходу на педагогічну, батьківську та громадську аудиторії.

У процесі контролю навчально-виховної діяльності А. Бурова, О. Долинна, О. Копєйкіна, О. Низковська пропонують спиратися на вивчення рівня та особливостей практичного впровадження сучасних освітніх концепцій, програм, новітніх технологій, наукових досягнень з обов'язковим урахуванням матеріальної бази, кадрового потенціалу, запитів родин вихованців.

Також потребує дослідження вміння аналізувати освітній процес загалом і в кожній віковій групі, об'єктивно оцінювати роботу вихователів, визначати шляхи надання їм оперативної й довготривалої практичної та методичної допомоги.

Досліджуючи проблему управління якістю дошкільної освіти, Р. Чумічова [359] відзначає, що контролюючу діяльність управлінця складають два компоненти: адміністративний контроль (випереджувальний, оперативний, проміжний, підсумковий тощо) і самоконтроль (діагностика, самодіагностика, тестування, самоатестація, рефлексія тощо).

Р. Чумічова акцентує увагу на характеристиках ефективного контролю – стратегічна спрямованість, орієнтація на результат, на відповідність конкретним видам діяльності, своєчасність, гнучкість, простота, відсутність значних зусиль з боку персоналу, економічна вигідність, відсутність додаткових витрат тощо.

Дослідниця окреслює види контролю, які визначаються в теорії управління: випереджувальний – дозволяє визначити напрям досягнення мети, рівень професійної компетентності, посадові обов'язки, критерії оцінки, фінансові ресурси (поточні, планові, додаткові тощо); поточний – дає можливість виявити відхилення від намічених планів, норм, показників, критеріїв, одержати зворотну інформацію про те, що почали робити, впроваджувати, реалізовувати, які приймаються рішення щодо покрашення системи, що не реалізується в практиці; остаточний – забезпечує одержання інформації для подальшого планування, для розв'язання проблем, підвищення рівня результативності, нагородження виконавців.

У процесі реалізації вищезазначених видів контролю здійснюється збирання й аналіз інформації щодо стану педагогічної системи, відхилення її показників від заданих стандартом зразків (зміст, взаємодія, методи управління, рівень розвитку дитини, батьківські потреби тощо).

Отже, основна мета контролю – забезпечення діяльності дошкільного закладу відповідно стандарту, програми, плану розвитку, попередження можливих відхилень від заданих норм, досягнення якості в діяльності.

Зміст різних видів контролю (попереднього, поточного, наступного, тематичного, фронтального) та загальні правила його здійснення визначають Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеєва [135].

Завдання, зміст і методи інспектування дошкільних закладів як важливого засобу поліпшення якості виховної роботи й розповсюдження передового педагогічного досвіду розкриває О. Фролова [354; 355]. Авторка висвітлює вимоги до інспектора, принципи його роботи. Розглядає види інспектування,

умови його ефективності, особливості вивчення роботи з батьками, роботи завідувача дошкільного закладу.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що найпоширенішим видом контролю є тематичний, який проводиться з метою вивчення системи роботи й розповсюдження позитивного досвіду. Н. Орлик доводить, що найкращих результатів можна досягти, здійснюючи його на основі спеціально складених пам'яток щодо проведення тематичних перевірок за різними розділами програми.

Автор пропонує приклади розроблених пам'яток за темами: „Організація освітньо-виховного процесу з формування у дітей культури спілкування", „Організація спостережень у природі"; „Образотворча діяльність як умова розвитку творчих здібностей дітей"; „Керівництво самостійною пізнавальною діяльністю дошкільників" [242].

Цікавою є пропозиція Г. Глушкової [64] щодо використання діагностичного проекту „Чи легко бути дитиною в дитячому садку?" як однієї з форм сучасної тематичної перевірки. Авторка висвітлює завдання проекту, методи вивчення рівнів психологічного комфорту дітей у дошкільному закладі, методику проведення тематичної перевірки.

Результати аналізу літературних джерел дозволяють констатувати, що вчені та практики в галузі управління дошкільною освітою пропонують діагностичні програми вивчення різних напрямів діяльності дитячого садка [80]; розкривають способи контролю за виконанням програми виховання й розвитку дітей дошкільного віку (Н. Гуторова) [69]; визначають особливості педагогічної експертизи інноваційної діяльності (І. Дичківська) [85], контролю планування навчально-виховного процесу (Л. Тищук) [256]; досліджують підходи до контролю в системі фізичного виховання (Н. Денисенко [73; 74], В. Деркунська [76], В. Лістрова, Н. Макельська [192], Т. Тарасова [335] та ін.).

Розглядаються зміст, особливості, принципи організації діагностичної роботи в дошкільному закладі. Пропонуються діагностичні програми вивчення напрямів діяльності дитячого садка; змісту та особливостей готовності дітей

шести – семи років до шкільного навчання в умовах дошкільного закладу; соціально-психологічного клімату педагогічного колективу; взаємодії дорослих і дітей в освітньому процесі тощо [80].

Н. Гуторова з досвіду роботи пропонує способи контролю за виконанням програми. Висвітлює такі способи контролю, як завдання, ігри, спостереження за дітьми, різні форми спілкування з ними, аналіз результатів дитячої діяльності, вивчення документації, у якій відображається рівень розвитку дітей [69].

Л. Тищук розглядає особливості контролю планування навчально-виховного процесу за педагогічною інноваційною технологією ПЗ. Завдання контролю, на думку автора, полягають у тому, щоб не допустити формального підходу до впровадження інновацій. З цією метою, аналізуючи плани вихователів, важливо звертати увагу на такі моменти: наявність у меті виховних, розвивальних, навчальних завдань, які необхідно виконати під час реалізації тематичного циклу; відповідність різних видів дитячої діяльності завданням й особливостям етапів певного тематичного циклу; наявність на мотиваційному, інформаційному, репродуктивному, узагальнювальному, творчому та рефлексивно-оцінювальному етапах їх специфічних складових [256].

Модернізація системи дошкільної освіти потребує вирішення проблеми управління процесом упровадження педагогічних інновацій у практику освітніх закладів. В управлінні інноваційною діяльністю важливе місце посідає контроль результатів.

Особливості педагогічної експертизи інноваційної діяльності досліджує І. Дичківська [85]. Авторка зауважує, що в системі управління фактично відсутні об’єктивні відомості про ефективність нововведень з огляду їхнього впливу на якість освіти. Тож важливо паралельно з інноваційним процесом у дошкільній освіті створювати адекватну йому систему експертної оцінки. Необхідне всебічне й багатоаспектне вивчення інновацій у різних їх проявах:

проектування, моніторинг, регулювання, оцінка ефективності та доцільності наукового забезпечення й поширення досвіду.

Учена пропонує контроль та експертну оцінку результатів інновації здійснювати за картою, яка містить показники й норми оцінки. Ця карта дає можливість реально оцінити показники розвитку інновацій порівняно з вихідним рівнем, очікуваним за прогнозом і чинним на кінець наступного року.

Сучасні підходи до контролю в системі фізичного виховання досліджує Н. Денисенко [73; 74]. Учена відзначає, що контроль як функція не може існувати окремо від інших функцій, він також є неможливим без конкретного критерію. Дослідниця визначає вимоги до контролю роботи працівників дошкільного закладу, пропонує установки щодо його проведення, подає технологію проблемно-цільового контролю на прикладі тематичної перевірки (алгоритм тематичної перевірки).

Н. Денисенко окреслює вимоги до контролю роботи працівників дошкільного закладу: цілі та завдання контролю мають випливати з цілей та завдань навчально-виховного процесу; необхідно створити єдину систему контролю всіх напрямів роботи дитячого садка; контроль слід планувати; у процесі контролю важлива не констатація фактів, а виявлення причин, що зумовлюють недоліки, та розробка ефективних заходів для їх усунення; контроль буде дієвим лише в тому випадку, якщо здійснюється своєчасно й пропозиції за його результатами виконуються; ефективним є консультативний контроль з тих напрямків роботи, над яким працює освітній заклад; результати перевірки треба доводити до відома всіх членів педагогічного колективу.

Указуючи на те, що контроль має бути регулярним, систематичним, дієвим та гласним, дослідниця доповнює вимоги до внутрішнього контролю такими установками: слід чітко визначати об’єкт та мету контролю; виявляти резерви підвищення рівня навчання й виховання, поєднувати контроль із самоконтролем; той, хто перевіряє, має бути компетентним, уміти поєднувати вимогливість з глибокою повагою до того, чию роботу він контролює; контроль не повинен бути самоціллю й має спрямовувати на конкретний результат.

Т. Тарасова пропонує загальну характеристику контролю за фізичним станом дітей; розглядає особливості педагогічного, медико-педагогічного контролю, обробки його результатів; пропонує перелік документації, необхідної для його здійснення, схеми протоколів тестування фізичної підготовленості дітей, індивідуальні карти їхнього фізичного розвитку, показники індивідуального стану організму дитини тощо [335].

Питання медичного контролю щодо фізичного виховання дітей розглядають В. Лістрова, Н. Макельська [192]. Автори зазначають, що з метою вивчення стану фізичного виховання в дитячих садках лікувально-фізкультурні диспансери систематично проводять перевірку й аналіз роботи щодо фізичного розвитку дошкільнят, стану їхнього здоров'я. Результати обговорюються на нарадах робітників охорони здоров'я, дошкільних працівників. На основі перевірок визначаються досягнення та недоліки, пропонуються заходи щодо покращення виховної роботи з фізичного виховання.

В. Деркунська пропонує технологію використання комплексної діагностики культури здоров'я дітей у дитячому садку. Авторка визначає принципи, методи, цілі, завдання й технології діагностування [76].

Особливості педагогічної діагностики стану екологічного виховання в дошкільному закладі розкриває В. Арсентьєва [11]; готовності дітей до навчання образотворчій діяльності у школі – Р. Казакова [126]; особливості психофізіологічної діагностики й корекції готовності дошкільників до навчання без стресу висвітлює А. Сиротюк [313].

Є. Степанов [328] розглядає особливості діагностики задоволеності батьків та педагогів роботою дошкільного закладу. Автор визначає зміст поняття „ефективність виховного процесу", принципи та алгоритм його вивчення; пропонує комплексну методику діагностики задоволення батьків (за О. Андреєвим) та педагогів (за Є. Степановим) діяльністю освітнього закладу.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що значну увагу вчені та практики зосереджують на особливостях організації атестації як однієї із форм

контролю діяльності дошкільних закладів щодо їх відповідності державним стандартам.

Так, на початку 90-х років XX століття було розроблено типове положення про атестацію педагогічних працівників України [343], у якому увагу було приділено таким питанням: педагогічні працівники, які підлягають атестації; види атестації та її періодичність; кваліфікаційні категорії та педагогічні звання; загальні вимоги до кваліфікаційних категорій та педагогічних звань; атестаційні комісії; повноваження атестаційної комісії; порядок проведення атестації; реалізація рішень атестаційної комісії.

На початку XXI століття з метою виконання Законів України „Про загальну середню освіту", „Про дошкільну освіту", „Про позашкільну освіту" та здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів МОН України затвердило „Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів України" (Наказ від 24.07.2001 р. № 553) [296].

Відділ дошкільної, початкової та спеціальної освіти МОН України спільно з Державною інспекцією навчальних закладів пропонують для обговорення та надання пропозицій розробку орієнтовних критеріїв оцінювання дошкільних навчальних закладів з урахуванням їхніх типів, специфіки діяльності, регіональних особливостей тощо.

Особливості атестації як однієї з форм контролю, як комплексної експертизи діяльності дошкільних закладів на предмет їх відповідності державним стандартам розглядає Л. Білецька [34]. Авторка зазначає, що контроль, як управлінська функція, потребує спеціальних критеріїв. Основний критерій – державний стандарт дошкільної освіти, що чітко окреслює необхідний рівень розвитку дитини.

Л. Білецька окреслює конкретні заходи, які необхідно здійснювати для успішного і якісного проведення атестації: створення експертної комісії, розробка вимог-критеріїв, складання перспективного плану атестації та її

робочої програми, проведення нарад, консультацій з керівниками та педагогами.

Авторка акцентує увагу на тому, що робоча програма атестації має складатися для кожного дитячого садка окремо, відповідно до його типу, профілю, результатів самоконтролю та містити такі розділи: вивчення стану управлінської діяльності, самозвітність, результати роботи закладу, збирання, обробка та аналіз інформації, розробка конкретних пропозицій щодо усунення недоліків, мобілізація зусиль на використання наявних резервів, складання акту експертизи, поетапний контроль за виконанням рішень.

Цікавим є досвід роботи, запропонований Л. Білецькою, щодо оцінних карток, які охоплюють усі аспекти діяльності дошкільного закладу і є складовими довідки атестаційної експертизи: загальні відомості про дошкільний заклад; його матеріально-господарський стан; адміністративно-господарська діяльність; навчально-виховна й методична робота; документація дошкільного закладу; робота з кадрами; медична робота; організація харчування дітей; методична робота в дитячому садку; розвиток українського мовлення дошкільнят; навчання з математики; фізичне виховання; ознайомлення дошкільників з природою; образотворча діяльність дітей; музичне виховання; ігрова діяльність; виховання дітей у праці; робота з батьками; взаємозв'язок дошкільного закладу зі школою; стан роботи в спеціалізованих групах.

Важливим є зауваження Л. Білецької щодо виключного значення виваженого підходу до оцінки діяльності дитячих садків у зв'язку з урахуванням специфіки їхньої діяльності в різних регіонах України.

Цікавим, на нашу думку, є російський досвід організації контролю за діяльністю дошкільних закладів на рівні Міністерства освіти та контролю якості діяльності органів освіти регіонального рівня.

Так, розробляються рекомендації щодо експертизи освітніх програм для дошкільних закладів [291]; листи щодо практики проведення діагностики розвитку дитини у системі дошкільної освіти [228] та організації контролю за

діяльністю дитячого садка [230]; положення про порядок атестації педагогічних і керівних робітників державних і муніципальних освітніх закладів [259] тощо.

Значна увага приділяється атестації та акредитації дошкільних закладів, розробці державних стандартів дошкільної освіти.

Спеціалісти визначають, що контроль як управлінська функція потребує спеціальних критеріїв [330]. Основний критерій – державний стандарт дошкільної освіти, що чітко окреслює необхідний рівень розвитку дитини. Тож наприкінці XX століття особливого значення набуває проблема розробки державних стандартів, відбору змісту програм дошкільної освіти, визначення змісту й обсягу досвіду, який повинна засвоїти дитина.

З цього приводу зазначається, що програма з дошкільного виховання протягом кількох десятиліть складається з розділів, які відповідають „сторонам виховання", становлячи собою достатньо випадковий набір (естетичне, фізичне, моральне, розумове, розвиток мовлення тощо) [Там само]. Це не відповідає принципу цілісності по відношенню до особистості дитини. Певні складові обумовлюють розрізненість і розірваність педагогічного процесу. Нормування змісту програми здійснюється відповідно до віку дитини.

Тож у розробці державних стандартів дошкільної освіти визначення її змісту й вікової адресованості є особливо актуальним. Стандарти повинні сприяти регуляції якості освіти в нових умовах варіативності й різноманітності програмних документів і разом з тим їм не протистояти. Якщо в стандартах задаються жорсткі рамки змісту освітніх програм, то стандартизація перетворюється в уніфікацію.

Більш докладне й конкретне визначення змісту дошкільної освіти обумовлює вірогідність перетворення стандартів в єдину типову програму, повернення до однаковості в освіті. Тому з'являється необхідність виділити найбільш загальний, стержневий зміст, який можна варіювати, наповнювати конкретикою, який стане основою для створення й використання різних програм.

У розробці держстандартів слід відмовитися від дозування змісту за роками життя дитини, необхідно спиратися на вікову періодизацію психічного розвитку (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін) відповідно до вікових криз.

На етапі дошкільної освіти основний акцент належить робити на інтеграції предметних галузей знань. Освіта дошкільнят повинна забезпечити формування їхньої базової культури, яка дозволить успішно оволодівати різними видами діяльності й галузями знань на інших освітніх етапах.

Виключно важливим є матеріал щодо атестації й акредитації дошкільних закладів для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, спеціальних (коригувальних) освітніх закладів для дітей з відхиленнями в розвитку, закладів додаткової освіти, а також експериментальних освітніх закладів (В. Шибелєва) [367].

Особливості першої атестації дошкільного закладу розкриває Г. Малова, пропонуючи відповіді на запитання: хто атестує; на що при цьому звертається увага; як підготуватися до атестації; термін атестації тощо [196].

Досвід технології атестації дитячого садка пропонують О. Баханова, В. Коптєва, Т. Мальцева [21].

Цікавим є російський досвід щодо оцінки якості діяльності регіональної системи дошкільної освіти. Так, пропонуються базові показники оцінки діяльності системи дошкільної освіти регіонального рівня на основі державного стандарту: сформованість цілісного дошкільного освітнього простору як частини соціокультурного середовища; якість послуг, які надає система дошкільної освіти; економічна ефективність діяльності системи тощо (Т. Назарова) [218].

Висвітлюючи особливості організації контролюючої діяльності в галузі дошкільної освіти, спеціалісти [231; 340; 360] звертають увагу на ряд недоліків та негативних тенденцій у системі контролю.

Так, аналіз сучасної педагогічної практики свідчить, що державна оцінка якості діяльності дитячих садків здійснюється регулярно й у різних формах (ліцензування, атестація, перевірка санітарного протипожежного стану тощо).

Разом з тим, І. Тимофеєва констатує, що більшість перевірок має формальний характер, проблеми дитячих садків залишаються невирішеними. Тож необхідне оновлення змісту, механізмів і процедури оцінки. „У зв'язку із зміною нормативних вимог до контрольно-оціночної діяльності органів управління освітою набувають особливої актуальності такі системи вимірювання, як діагностика, моніторинг, кваліметрія, педагогічна експертиза, метод експертних оцінок тощо" [340, с. 8].

Відзначається, що введення в державну оціночну сферу нових форм і змісту оцінки прискорить процес якісних позитивних змін в управлінні якістю дошкільної освіти.

У системі контролю за діяльністю дитячого садка увага звертається також на такі недоліки: численні інспекторські перевірки з боку органів управління освітою різних рівнів та різноманітних служб і комісій суспільно-державних організацій; великий обсяг внутрішніх документів, появу яких ініціюють органи управління освітою (концепції, програми, порівняльні таблиці, графіки тощо); відсутність координації діяльності контролюючих органів, що призводить до дублювання перевірок; недотримання їх періодичності; на базі тих самих дитячих садків з метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється велика кількість перевірок, що створює складну ситуацію в колективах, негативно впливає на організацію роботи дошкільних закладів, діяльність педагогів і дітей [231].

Тож увага органів управління освітою звертається на те, що інспекційно-контролююча діяльність повинна бути спрямована не на проведення безпосередніх перевірок діяльності педагогів, а на підвищення якості контролю, який проводить керівництво дитячих садків.

Виходячи з того, що інспекційно-контролююча діяльність є одним із дієвих регуляторів якості освітнього процесу, органам управління освітою рекомендується: координувати проведення інспекційно-контролюючої діяльності всіх організацій, що взаємодіють з дошкільним закладом, на основі договірних зобов'язань; максимально брати до уваги проведені раніше

процедури атестації, ліцензування, контрольних перевірок, методичних заходів для аналізу діяльності дитячого садка; забезпечити порядок проведення контролю на базі дошкільних закладів тощо.

Останнім часом все більше поширюється практика проведення психолого-педагогічної діагностики, у тому числі й тестування дітей дошкільного віку, що є позитивним моментом освітнього процесу.

При цьому відзначається ряд негативних тенденцій: неправомірність тестування дітей у процесі атестації дошкільного закладу, атестації педагогічних і керівних працівників під час переходу дітей з дитячого садка в перший клас; використання технологічно не розроблених, не апробованих методів діагностики, що мають сумнівну наукову й практичну цінність; проведення діагностування фахівцями, які не мають відповідної кваліфікації, тощо [360].

Таким чином, можливість психолого-педагогічної діагностики на основі спостереження за динамікою психічного й фізичного розвитку дитини з метою здійснення індивідуального підходу в освітньому процесі не викликає сумнівів.

Разом з тим, в умовах варіативності програмно-методичного забезпечення сучасної системи дошкільної освіти психологічна або педагогічна діагностика дитини може використовуватися лише з метою контролю за ефективністю конкретної освітньої програми, яка реалізується в дошкільному закладі. У такому випадку діагностичні методики використовуються для дослідження динаміки освоєння дитиною певної програми, її впливу на розвиток дитини, а також з метою визначення ефективності діяльності педагога щодо реалізації певної програми.

У зв'язку з вищезазначеним автори деяких комплексних освітніх програм, окрім розробки змісту й методичного забезпечення, створюють діагностичні методики, які дозволяють оцінювати результати реалізації конкретної програми („Розвиток", „Із дитинства – в отроцтво" тощо).

Сьогодні учені (А. Бурова, О. Долинна, О. Низковська, О. Копєйкіна) акцентують увагу на тому, що реформування сучасної дошкільної освіти

потребує концептуального перегляду ставлення до контролю як одного з найважливіших напрямів керівництва дошкільним закладом. На зміну авторитарному, жорсткому, формально прив'язаному до „цифри й букви" контролю має утвердитися справді глибоке вивчення комплексу складових діяльності дитячого садка [161].

У радянський період розвитку суспільства, коли освітня практика діяла за вказівками „згори", працювала за єдиними для всіх програмою та методикою, контроль вважався найважливішим напрямом в управління дошкільною освітою. Нині ж, коли освіта набуває демократично-гуманістичного характеру й педагоги отримують широкі права для власної творчості та пошуку шляхів реалізації сучасних освітянських програм, постають питання щодо ролі контролю: яким він повинен бути; за якими напрямами має здійснюватися, чи доречний сам термін „контроль", можливо, краще було б замінити його на вислів „вивчення стану навчально-виховної роботи" тощо.

Науковці [161] наголошують на необхідності здійснення систематичного й планомірного контролю у період надання свободи практикам виходячи з того, що, захоплюючись „новомодними" течіями, зарубіжними педагогічними системами, зовнішніми ефектами, організаційними заходами, ті забувають про дитину, її права, бажання, інтереси. Щоб запобігати таким побічним діям та іншим недолікам у роботі педагогів, важливо систематично вивчати, аналізувати, об'єктивно оцінювати їхню діяльність.

Першорядна мета такого вивчення – надання своєчасної дієвої допомоги колективу для запобігання недолікам та усунення їх, виявлення й підтримання найкращого досвіду, прогресивних ідей, новітніх освітніх технологій. Висновки та оцінки його діяльності мають ґрунтуватися на кінцевих результатах – на стані здоров'я, рівні розвитку, вихованості й навченості дітей. Високі показники роботи закладу можуть бути досягнуті лише за умови тісної, скоординованої взаємодії педагогічного, технічного та медичного персоналу, батьків вихованців.

Вивчаючи управлінські функції, у тому числі й функцію контролю, у контексті культури, Р. Чумічова [359] розкриває її культуровідповідні характеристики.

Так, здійснення керівником функції контролю з моменту планування цілі й завдань розвитку дошкільного закладу є свідченням культури його контролюючої діяльності. Модель управління дошкільним закладом у контексті культури вимагає в плануванні орієнтуватися на створення умов для самоорганізації всіх суб'єктів управління, зміщення акцентів з контролюючої функції на рефлексивну діяльність. Показником результативності такої моделі управління є творчість педагогів.

Культура контролюючої діяльності передбачає здатність керівника, з одного боку, здійснювати систематичний контроль відповідно до планів, а з іншого – делегувати функції контролю всім суб'єктам системи управління. Наявність у планах різних видів контролю, різних способів організації виміру якості (освітніх послуг, змісту освіти, розвиваючих технологій тощо) є показником культури контролюючої діяльності управлінця.

У процесі контролю якості діяльності вихователя керівникові важливо усвідомлювати власні мотиви й ціннісні установки (причини здійснення контролю: заради прийняття оперативного рішення, орієнтації колективу на успіх, на досягнення якості або для виявлення недоліків, застосування стягнення). Мотиви й ціннісні установки контролю обумовлюють характер відносин у колективі, підвищення або зниження ефективності діяльності підлеглих.

Стандарти – це постійний щоденний механізм контролю якості освіти, а не нормативний документ, що визначає кінцевий результат, до якого необхідно прагнути лише під час підготовки до атестації. Контроль управлінця за дотриманням стандартних вимог у міжатестаційний період допомагає педагогічному колективу своєчасно виявляти відхилення від стандартів, від заданих критеріїв і застосовувати оперативні коригувальні заходи.

Вимірювання результатів діяльності дошкільного закладу – досить складний процес, який потребує від керівників професійної компетентності, знання одиниць вимірювання, засобів співвіднесення одержаної інформації з вимогами стандартів. Такими одиницями можуть бути обсяг знань, понять, умінь, характеристики розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), способи створення художнього образу тощо. Знання одиниці як міри якості в процесі контролю дозволить керівникові об'єктивно встановлювати відповідність фактичного результату й стандарту.

Одним із шляхів поступової переорієнтації свідомості педагогів, які сьогодні надають перевагу навчально-дисциплінарній моделі дошкільної освіти, на новий, гуманістично спрямований, особистісно орієнтований підхід до організації діяльності дитячого садка, є здійснення експертизи за спеціально розробленою схемою-орієнтиром (О. Кононко) [156].

Учена відзначає, що схема ґрунтується на сучасних підходах до розвитку дошкільної освіти, у тому числі й зарубіжних, відображає традиційні та нові напрями діяльності дошкільного закладу.

Зміст дефініції „експертиза" дослідниця визначає як особливий спосіб пізнання дійсності, вивчення діяльності дитячого садка, який дає змогу побачити й зрозуміти те, що не можна просто виміряти або обрахувати.

Виключно важливим є визначення [156] суті гуманітарної експертизи, основним вимірником якої вважається визнання цінності дитини, її права на вільний розвиток та реалізацію власних здібностей. У процесі експертизи увага спрямовується на екологію особистості, захист прав дитини, запобігання негативним наслідкам, пов'язаним з педагогічними помилками.

Висвітлюються головна мета експертизи, її функції (з'ясувальна, захисна, розвивальна, оцінна, легалізації), особливості проведення (не лише оцінювання діяльності дошкільного закладу, а й різнобічне вивчення стану речей; урахування загальних вимог до гуманітаризації освіти; визнання пріоритетними та універсальними критерії благополуччя й гармонійного розвитку дитини як особистості тощо).

Основними об'єктами гуманітарної експертизи визначаються такі „блоки": діти, педагоги, батьки, устрій життя вихованців, освітнє середовище, навчально-виховний процес, управління й контроль.

Визначаються завдання експерта щодо вивчення кожного блоку та основні показники, які він повинен дослідити. Так, під час вивчення блоку „Діти" необхідною вважається отримання інформації щодо фізичного й психічного здоров'я дітей, їхньої особистісної зрілості, моральної вихованості, соціокультурної компетентності. Під час експертизи блоку „Педагоги" особлива увага приділяється тому, як педагог сприяє особистісному зростанню дитини та власному самовдосконаленню.

Вивчаючи блок „Управління і контроль", експерт фіксує: фундаментальні засади дитячого садка, основні принципи його організації; орієнтацію педагогів на нову освітню парадигму, здатність реалізовувати особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти; основні цінності як регулятори життєдіяльності дошкільного закладу, місце в них саморозвитку дитини; забезпечення наступності розвитку особистості дошкільника в сім'ї, дитячому садку, початковій школі; послідовність реалізації розвивальних, виховних, навчальних цілей, їх збалансованість в освітньому процесі; пріоритет діалогічної взаємодії порівняно з монологічною; забезпечення прав, задоволення провідних для особистісного становлення потреб дитини; збалансованість компетентності дошкільника у сферах життєдіяльності „Природа", „Культура", „Люди", „Я сам".

Висвітленню особливостей атестації, які обумовлюють її гуманність (поінформованість робітників; спільне визначення термінів і форм атестації; підведення підсумків тощо) присвячено роботу Г. Тепикіної [336].

Як науковий феномен гуманітарну педагогічну експертизу досліджує І. Тимофеєва, констатуючи, що зазначена експертиза сприяє залученню керівників і педагогів до дослідницької діяльності, самодіагностики, рефлексії в процесі оціночних процедур [340].

Учена визначає зміст дефініції „гуманітарна педагогічна експертиза" як особливий спосіб взаємодії експертів з учасниками педагогічного процесу з метою надання допомоги в самодослідженні проблемних напрямів роботи завдяки виявленню нових ресурсних станів і можливостей керівника й колективу дитячого садка.

У роботі І. Тимофеєвої пропонується характеристика принципів гуманітарної педагогічної експертизи: „природовідповідності", екологічності (ставлення до дитячого садка як до живого організму, який потребує делікатності, доброзичливості); різнобічності й плюралізму (готовність під час перевірки діяти відкрито, зрозуміло для тих, кого перевіряють); конструктивності (відкриття нових ресурсів і можливостей); креативності й гнучкості (експертиза в режимі дослідження, з визначенням її завдань, гіпотези, їх перевіркою); конфіденційності; особистісної відповідальності (експерт має особистісну позицію, несе відповідальність за власні дії); цілісності (одержання цілісної інформації щодо проблеми дослідження).

Як приклад розглядається карта самооцінки (експертної оцінки) управлінської діяльності завідувача дошкільного навчального закладу.

Таким чином, учені та практики в галузі освіти дошкільнят визнають контроль виключно важливим засобом ефективного розвитку системи дошкільної освіти, успішного виховання та навчання дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим виникає потреба дослідження проблеми контролю в теорії та практиці дошкільної освіти з метою визначення основного змісту досвіду, що обумовлює можливість здійснення управлінцями функції контролю в контексті культури.

Результати аналізу методологічних, теоретико-методичних засад контролю як функції управління дошкільною освітою вказують на необхідність усвідомлення керівниками сутності контролю, його значення, мети, принципів, видів, форм, методів, умов ефективності. Розуміння змісту, мети, умов проведення, видів, етапів, методів схожих за змістом понять „аналіз", „моніторинг", „діагностика".

Потрібне набуття вміння вивчати напрями діяльності дошкільного закладу, здійснювати різні способи контролю за виконанням програми виховання в дитячому садку, за плануванням навчально-виховного процесу, використовувати різноманітні способи виміру якості освіти, реалізовувати контролюючу функцію з моменту планування цілей діяльності, проводити педагогічну експертизу інноваційних процесів, співвідносити результати контролю з вимогами державних стандартів тощо.

Майбутнім і сьогоднішнім управлінцям необхідне засвоєння досвіду щодо проведення атестації як однієї з форм контролю, як комплексної експертизи діяльності дошкільних закладів на предмет їх відповідності державним стандартам.

На межі тисячоліть у зв'язку з реформуванням освітньої системи з'являється нагальна потреба позбавлення від певних недоліків та ряду негативних тенденцій у процесі здійснення контролюючої діяльності. Управлінцям потрібне усвідомлення необхідності концептуального перегляду ставлення до контролю, його здійснення у контексті культури.

Виключно важливим є розуміння контролю як функції культуровідповідного управління, осмислення необхідності переходу від авторитарного, жорсткого, формального контролю до високопрофесійного, особистісно орієнтованого, демократичного, гуманного вивчення системи дошкільної освіти, усвідомлення мотивів і ціннісних установок у процесі контролювання, його орієнтації на визнання цінностей дитинства, права дітей на вільний розвиток, на реалізацію їхніх здібностей, потреб, інтересів тощо.

Управлінцям потрібне вміння у процесі контролю спрямовувати увагу на особливості взаємодії дорослого з дитиною, на захист прав дитини, забезпечення її благополуччя, комфорту, фізичного й психічного здоров'я, сформованість соціокультурної компетентності.

Актуальним є набуття спрямованості на зміну мети й змісту контролю – з простеження процесів керівництва, навчання та виховання в бік перевірки результатів цієї роботи, орієнтації на зміщення акцентів з контрольної функції

на рефлексивну діяльність, самоконтроль, самоорганізацію, делегування функцій усім суб'єктам системи управління.

Разом з тим, аналіз широкої педагогічної практики свідчить, що необхідність реалізації функції контролю в контексті культури більшою мірою усвідомлюється, декларується, аніж реалізується в практиці дошкільної освіти. Контроль часто має непрофесійний, формальний, культуроневідповідний характер.

Тож вивчення проблеми формування в керівників дошкільної освіти досвіду ефективної реалізації культуровідповідної контролюючої діяльності є виключно значущим напрямом дослідження.

РОЗДІЛ 3
УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКІВ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Аналіз підходів до визначення змісту поняття „культура”

У зв’язку з вивченням проблеми формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят постала необхідність визначення сутності таких основоположних понять, як „культура управління” та „управлінська культура керівників дошкільної освіти”. Отже, виникла потреба в дослідженні змісту досить складної дефініції „культура”.

Визначною рисою сьогодення є активне використання поняття „культура”. Спеціалісти зазначають (Ю. Палеха [246] та ін.), що цей термін широко вживається в усіх формах і на всіх рівнях індивідуальної та суспільної свідомості, у всіх сферах людської життєдіяльності. Багатогранність феномена культури відображено в численних підходах до її дослідження. У сучасних наукових визначеннях культури значно збільшилась кількість її формулювань.

„Ще в 60-ті рр. XX століття А. Кребер і К. Клакхон, аналізуючи лише американську культурологію, наводили цифру – 237 дефініцій (визначень). У 90-рр. ці підрахунки безнадійно застаріли й теоретичний інтерес щодо дослідження культури, який підвищився, спричинив лавиноподібний ріст позицій щодо її визначення” [185, с. 65].

Велика кількість вітчизняних публікацій на теми культури почала з’являтися в середині 80-х років XX століття. Було опубліковано значну кількість робіт, присвячених дослідженню окремих культурних феноменів і систем, питань історії культури, різноманітних аспектів сучасної вітчизняної та зарубіжної культурної ситуації, з’явилося багато книг і статей, які висвітлюють загальні проблеми культурології, пов’язані з вивченням культури в її цілісності. Об’єктом пильної уваги стала не лише сама культура, але й знання про неї – її специфіку, статус, структуру, співвідношення з іншими галузями гуманітарного й суспільного знання [10].

У спеціальній літературі простежується широкий спектр підходів до культури та її визначень. До сьогодні тривають дебати щодо самої дефініції культури, її логічної структури, сутності й форм прояву.

В. Розін зауважує: „ ... у тому шарі, який ми назвали теоретичним, багато різних шкіл і навіть індивідуальних версій культури. Саме у зв'язку з цим говорять, що в культурології стільки теорій, скільки значних культурологів. Наприклад, є „семіотичні" версії культури (тут достатньо назвати ім'я Ю. Лотмана), „літературознавчі" (М. Бахтін, С. Аверінцев), „діалогічні" (В. Біблер), „історичні" (Л. Баткін, А. Гуревич), „методологічні" (А. Кробер, К. Клакхон), „антропологічні" (М. Мід) тощо. І всередині кожної науково-дисциплінарної версії розуміння культури іноді істотно відрізняється" [294, с. 11].

Одним з найсуперечливіших моментів у розумінні культури називається (Т. Горюнова) [65] визначення її змісту серед яких трапляються такі (М. Каган [125], Л. Коган [144], М. Мамардашвілі [200], Е. Маркарян [202] та ін.), що суперечать одне одному: „… визначення культури як норми і як перетворення стандартів, як адаптації людини до суспільства і як подолання соціальної інерції, як накопиченого досвіду і як самореалізації особистості" [65, с. 17].

Відзначається [185], що культура в повсякденному житті трактується як дещо, що характеризує властивість людини у сфері соціальної поведінки. Вона містить такі складові, як тактовність, повага до інших людей, делікатність, уміння завжди знайти міру свого вчинку. Поширеним є ототожнювання культури з освіченістю. Іноді в повсякденному житті дефініція „культура" використовується для характеристики якісного стану тих або інших явищ, ранжированих за певною шкалою від нижчого рівня до вищого. У цьому руслі видаються книжки під назвами „Культура мовлення", „Культура почуттів" тощо.

Прийнятне й розуміння культури як того, що є специфічним для способу життя в місті на противагу сільському, протиставлення столичного

провінційному. Урбанізація, що протистоїть сільській патріархальності, – таке трактування культури є поширеним.

Часто термін „культура” зближується з оціночною характеристикою форм зовнішньої поведінки людини, використовується як синонім до поняття „дотримання норм етикету”.

Разом з тим, зауважується [185], що при всій важливості повсякденної свідомості, вона як специфічна форма осмислення соціальної реальності все ж недостатня для логічного вираження сутності характеристик такого складного об’єкта, як культура. Звуженість його емпіричних основ обмежує можливість будь-яких масштабних узагальнень, однак недоцільно відкидати те, що ввібрав у себе життєвий досвід.

Указується на існування двох ракурсів розгляду проблеми культури – світського й релігійного: „У межах богословського трактування сам термін „культура” сходить до „культу”, віри, традицій, вищої суті буття, що задає Вседержитель” [185, с. 68]. „Світська – це та, яка будується зовні й поза „культом”, на основах раціоналістичного розмірковування, з опорою на продуктивні знахідки науки” [185, с. 6].

Уперше в літературі слово „культура” як теоретичний термін наводиться в роботі римського оратора й філософа Марка Тулія Цицерона „Тускуланські бесіди” (45 р. до н.е.). Етимологічно воно сягає слова „обробляти”. Цицерон уперше використав його в переносному значенні стосовно впливу на людський розум.

У XVII столітті в європейській, пізніше у світовій теоретичній термінології лексема „культура” перетворилася в змістове поняття. У вітчизняну лексику термін і поняття „культура” ввійшли значно пізніше, ніж у Західній Європі. Його перша фіксація відзначається в середині XIX століття в „Кишеньковому словнику іноземних слів” М. Кирилова.

Увага звертається на те [185], що поняття культури є контекстуальним. Багато в його розумінні залежить від місця в контексті, від змістового поля й понятійної системи, у які воно включене, від того, на яку пізнавальну мету воно

зорієнтовано. Для того, щоб зрозуміти зміст слова, терміна, лексеми „культура", необхідно перш за все виявити його наповненість та з'ясувати, до якої сфери знань воно належить. Указується на кілька аспектів використання зазначеної лексеми: умовно-термінологічний; антрополого-археологічний; етнографічний; соціологічний; фізичний; семіотичний; суспільно-правовий.

На семантичну багатозначність терміна „культура" вказує й Т. Алпеєва [6], констатуючи, що це дозволяє використовувати його як характеристику різноманітного спектра об'єктивних та суб'єктивних станів, процесів і результатів, що властиві людському буттю.

Вона відзначає, що розуміння культури як категорії залежить від того, у рамках якої концептуальної схеми воно розробляється. Разом з тим, незважаючи на концептуальну розмаїтість підходів, культура є тим матеріальним і духовно-практичним утворенням, що репрезентує всі розмаїтості способів освоєння світу людиною – матеріальних, технологічних, пізнавальних тощо. Культура не вичерпує себе в кожному з них окремо, а в більш узагальненому вигляді може бути охарактеризована діяльністю й практикою, розвитком людини як особистості.

Зауважується [185], що коротка характеристика функціонування терміна „культура" в повсякденному й теоретичному усвідомленні далекі від того, щоб бути вичерпаними. Разом з тим, підкреслюється багатогранність і поліфункціональність поняття „культура", необхідність усвідомлювати його лише конкретно, у певному контексті: „Без такого образу було б скрутно визначити те, що можна визнавати як „сутність культури". Це слід робити, виходячи із повсякденних уявлень і навіть конкретно-наукових визначень, на власне філософському рівні" [185, с. 76].

Зауважується [185], що визначення культури часто не є власне філософськими, скоріше вони загальнонаукові. Певні визначення не досягають сутнісних характеристик культури, не проникають у них. Їх використання правомірне, але на певному рівні (етнографічному або археологічному, соціологічному або державно-правовому тощо). „Ємність та універсальність

поняття „культура” дозволяє розглядати її поліваріантно, багатоаспектно: як зріз суспільного життя, соціальний інститут, характеристику рівня розвитку особистості, систему суспільних регулятивних норм, механізм трансляції досвіду, феномен самодетермінації тощо” [185, с. 77].

Т. Горюнова характеризує зміст поняття „культура” в психолого-педагогічному значенні як „історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, який виражається у формах організації життя й діяльності людей, у їх взаємостосунках, а також у створюваних ними матеріальних і культурних цінностях” [65, с. 17].

Поняття культури стоїть у ряді фундаментальних у сучасній соціології. Н. Смелзер [185] визначає культуру як деяку сукупність цінностей, норм, стандартів поведінки. Вона є ніби регулятором вчинків людей та їхнього ставлення один до одного, до суспільства й природи. Е. Гідденс указує на те, що культура має цінності, створені певними групами, норми, яких вони дотримуються в житті, і матеріальні речі, які виробляють люди [185].

Аналізуючи зміст дефініції „культура”, В. Розін [295] звертається до досвіду американських антропологів А. Кребера і К. Клакхона, які у книзі „Культура. Критичний огляд концепцій і дефініцій” пропонують близько трьохсот визначень культури, які вони розподілили на шість основних типів. В. Розін наводить приклади з цієї книги у викладі Л. Іоніна [117].

Описові визначення культури. Згідно з Е. Тейлором, „культура, або цивілізація, у широкому етнографічному розумінні складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства” [295, с.282].

Історичні визначення культури. Прикладом може бути визначення лінгвіста Е. Сепіра про те, що культура – це соціально наслідуваний комплекс способів діяльності й переконань, що складають тканину нашого життя. Л. Іонін зазначає, що недолік визначень цього типу пов’язаний з припущенням стабільності й незмінності, унаслідок чого поза увагою залишається активність людини в розвитку й зміні культури.

Нормативні визначення культури поділяються на дві групи. Перша: визначення, які орієнтуються на ідею способу життя. Наприклад, антрополог К. Уіслер стверджує, що спосіб життя, якого дотримується община або плем'я, вважається культурою. Культура племені становить сукупність стандартизованих вірувань і практик, якої дотримується плем'я.

Друга: визначення, які орієнтуються на уявлення про ідеали й цінності. Так, позиція філософа Т. Карвера полягає в такому: „Культура – це вихід надмірної людської енергії в постійній реалізації вищих здібностей" [295, с. 282]. Соціолог У. Томас дотримується думки, що „культура ... це матеріальні й соціальні цінності будь-якої групи людей (інститути, звичаї, установки, поведінкові реакції) незалежно від того, ідеться про диких чи цивілізованих людей" [295, с. 282 – 283].

Психологічні визначення культури. Антрополог Р. Бенедикт зауважує, що культура – це соціологічне позначення для навченої поведінки, тобто поведінки, яка не дається людині від народження, а повинна засвоюватися кожним новим поколінням заново шляхом навчання дорослих людей. Соціолог К. Янг вважає, що „культура – це форми звичної поведінки, спільні для групи, спільності або суспільства. Вона складається з матеріальних і нематеріальних елементів" [295, с. 283].

Структурні визначення культури. Характерними є визначення антрополога Р. Лінтона: „а)… культура – це врешті-решт не більш ніж організовані реакції членів суспільства, які повторюються; б) культура – це сполучення навченої поведінки й поведінкових результатів, компоненти яких розподіляються й передаються в спадок членам певного суспільства" [295, с. 283].

Генетичні визначення культури. Соціолог Л. Уайт зазначає, що „культура – це ім'я для особливого порядку або класу феноменів, а саме: таких речей і явищ, які залежать від реалізації розумової здібності, специфічної для людського роду, яку ми називаємо „символізацією" [295, с. 283].

Він зауважує, що культура складається з матеріальних об'єктів – знарядь, приладів, орнаментів, амулетів тощо, а також дій, вірувань, установок, які функціонують у контекстах символізації. „Це тонкий механізм, організація екзосоматичних шляхів і засобів, які використовуються твариною особливого роду, тобто людиною, для боротьби за існування або виживання" [295, с. 283]

В. Розін [295] наводить формулювання змісту дефініції „культура" особисто Л. Іоніним, який зазначає, що автори вищезазначених визначень згодилися б з тим, що „культура – це те, що відрізняє людину від тварини, культура – це характеристика людського суспільства. ... культура не успадковується біологічно, але передбачає навчання. ... культура ... пов'язана з ідеями, які існують і передаються в символічній формі (за допомогою мовлення)" [295, с. 283 – 284].

Т. Горюнова [65] звертає увагу на розуміння категорії „культура" в сучасному культурологічному обґрунтуванні, спираючись на положення Ю. Лотмана про те, що філософи розглядають її як діяльність людей щодо відтворення й оновлення соціального буття, як її продукти й результати, що включаються в цю діяльність.

Вона зазначає, що на ранніх етапах людського суспільства головною формою була традиція, яка забезпечувала збереження соціальної організації. Потім усе більш значущою стає інновація, а в останні десятиліття – взаємодія різних традицій і різних інновацій.

Виключно важливими для визначення змісту поняття „культура" є ідеї наукових робіт філософів „срібного століття" (М. Бахтін, М. Бердяєв [30], О. Бєлий, В. Іванов, В. Розанов [293], П. Флоренський, Л. Пестов, Г. Шпет та ін.) [185]. „У їхніх творах сформульовано самобутнє розуміння культури, багате й продуктивне" [185, с. 72].

Відзначається [352], що на початку 30-х років XX століття в радянській державі культура стає предметом широкого вивчення. Її дослідження поступово виходить за межі релігійно-метафізичного вчення й завойовує статус загальнофілософського знання про світ і людину, її діяльність і творчість, які

здійснюються в соціально-історичному просторі. При цьому спостерігається вивчення культури з двох боків: з боку філософської антропології, що прагне до предметної й соціально-історичної конкретизації, і з боку окремих наук, які мають потребу в цілісній теорії щодо системи уявлень про світ людської особистості.

Заклик радянських політиків оволодівати культурою як обов'язковою умовою побудови нового суспільства не був ефективним. Авторитарний режим призвів не лише до практичного пригнічення культури, але й до її найпримітивнішого теоретичного трактування як об'єднання „класового змісту" й „національної форми".

У 30-ті роки XX століття це зумовило повне витіснення з філософії поняття „культура" дефініцією „суспільство". Лише в 60-ті роки філософи почали розробку проблем культури (В. Біблер [31], В. Давидович, М. Злобін, В. Келлє, Л. Коган [144], Е. Маркарян [202], В. Межуєв [211], Е. Соколов, М. Чавчавадзе та ін.) [352].

У культурології простежується домінування двох дослідницьких напрямів: „З середини 60-х років культура розглядалася як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною. … Аксіологічна концепція інтерпретації культури полягає у визначенні тієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей" [65, с. 17].

Концепція ціннісного підходу до культури, який домінував у 60-х роках XX століття, визначає її як сукупність ціннісних об'єктів, що виникли внаслідок людської діяльності, сукупність досягнень суспільства в його матеріальному й духовному розвитку, кінцевий результат діяльності людей, що має певне соціальне значення й цінність, як об'єднання ідеальної цінності з її матеріальним носієм [246].

Виключно важливим у філософії є існування погляду на культуру як на цінність, яка виконує міжпоколінну трансмісію (В. Давидов, Е. Маркарян [202], М. Мід, Е. Соколов, Л. Сисоєва та ін.) [352].

Прихильники аксіологічного визначення культури (А. Арнольдов, М. Кім, М. Мітін та ін.) [246] окреслили її як сукупність матеріальних і духовних благ, які створило людство. Так, Г. Плеханов [246] визначає культуру як усе те, що виробила людина, на відміну від того, що створила природа.

Вищезазначене трактування культури знайшло відображення в таких визначеннях [163; 234; 315; 318].

„Культура (лат. cultura) – ... обробка й догляд землі (лат. agricultura) для того, щоб зробити її придатною для задоволення людських потреб, щоб вона могла служити людині (звідси – „культура техніки землеробства"). У переносному значенні – культура – догляд, покращення, облагороджування тілесно-душевно-духовних нахилів та здібностей людини; відповідно існує культура тіла, душі й духовна культура ...

У широкому розумінні культура – це сукупність проявів життя, досягнень і творчості народу або групи народів. Культура, яка розглядається з погляду змісту, розпадається на різні галузі, сфери: традиції та звичаї, мова й писемність, характер одягу, поселення, роботи, постановка виховання, економіка, характер армії, суспільно-політичний устрій, судочинство, наука, техніка, мистецтво, релігія, усі форми прояву об'єктивного духу певного народу" [163, с. 229].

Указується: „Культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують історично досягнутий ступінь у розвитку суспільства" [318, с. 363].

Відзначається, що культура – це: „... 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людським суспільством, які характеризують певний рівень розвитку суспільства...; 2) рівень, ступінь розвитку, досягнутий у будь-якій галузі знань або діяльності" [315, с. 266]; „...1) сукупність досягнень людства у виробничому, соціальному та розумовому відношенні; ...5) високий рівень чого-небудь, високий розвиток, уміння" [234, с. 252].

У філософсько-культурологічних дослідженнях 90-х років XX століття переважає діяльне трактування культури, яке склалося ще в 60-ті роки. Технологічний (діяльний) підхід вважається найбільш перспективним для розуміння сутності поняття „культура". У його руслі при розгляданні феноменології культури не заперечується гуманістичний підхід, розуміння культури як „міри людини", мірила її сходження до ідеалу, способу формування духовного багатства й реалізації сутнісних соціальних сил тощо [352].

У концепції технологічного підходу до культури (В. Давидович, Ю. Жданов, Е. Маркарян [202] та ін.) [246] вона розглядається як сукупність засобів перетворення людських сил і можливостей у суб'єктивні соціально значущі цінності. Культура постає як специфічний спосіб людської діяльності, розглядається як технологічна характеристика в освоєнні природи.

Аналізуючи сутність такого підходу, Ю. Палеха [246] відзначає, що людська діяльність, безумовно, має технологічний характер, але технологією, у широкому розумінні цього слова, усі характеристики цієї діяльності не вичерпуються.

Діяльнісний підхід до культури конкретизується у визначенні: „Культура (лат. cultura – оброблювання, виховання, освіта) – система надбіологічних програм людської діяльності, які історично розвиваються, поведінки й спілкування, що є умовою відтворення й зміни соціального життя в усіх його основних проявах. Програми діяльності, поведінки й спілкування, які складають корпус культури, представлені різноманіттям форм: знань, навичок, норм та ідеалів, зразків діяльності й поведінки, ідей і гіпотез, вірувань, соціальних цілей і ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності й динаміці вони утворюють історично накопичуваний соціальний досвід" [57, с. 394].

Прихильники діяльнісного підходу визначають культуру як сукупність форм, способів, засобів і результатів людської діяльності. У реалізації такого підходу до розуміння культури спостерігається велика кількість варіантів, які різняться щодо акцентів на той або інший бік діяльності.

І. Кузнєцов указує, що культура в загальнофілософському розумінні цього слова є історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації й життєдіяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [162].

Культура в широкому розумінні слова містить предметні результати діяльності людей, а також людські сили й здібності, які реалізуються в діяльності.

Культура „у глибокій суті своїй є те, що забезпечує реалізацію самої діяльності, її іманентний механізм, спосіб її здійснення" [185, с. 80], виражає родову специфіку людської діяльності як способу буття людей взагалі; „зрозуміти культуру можна лише через розуміння людської діяльності" [Там само, с. 78].

В. Розін [295] наводить приклади визначення дефініції „культура" прибічниками діяльної концепції Е. Орловою [243] та Б. Єрасовим [98].

Е. Орлова відзначає: „Культура визначається як все те, що створено людьми; як ціннісне утворення; як сукупність норм; як символічний аспект сучасного життя й діяльності людей; як технології адаптації людини до оточення; як способи трансляції соціально значущої інформації; як комунікативні системи в суспільстві тощо..." [295, с. 284].

Б. Єрасов констатує, що культура – „це процес і продукт духовного виробництва як системи зі створення, зберігання, розповсюдження й освоєння духовних цінностей, норм, знань, уявлень, значень і символів. Вона формує духовний світ суспільства й людини, забезпечує суспільство в цілому диференційованою системою знань і орієнтацій, необхідних для здійснення всіх видів діяльності, які існують у суспільстві.

У ній виробляються ті ідеї, норми, значення й цілі, якими керується суспільство в регуляції всього різноманіття своєї діяльності. Разом з тим, вона сприяє духовній інтеграції суспільства й різних його груп. Продукти цього виробництва існують не лише у сфері свідомості – в інтелектуальній або художній формі. Вони визначаються, тобто набувають якості знака або цілої

знакової системи (мовлення, релігія, мораль, ідеологія, стилі мистецтва й літератури)" [295, с. 284].

Р. Чумічова [359], аналізуючи дефініції культури, визначає, що розуміння культури як засобу формування й реалізації сутнісних сил людини в процесі її соціальної діяльності, відображено в роботах В. Давидовича, Ю. Жданова. На позиції ототожнення культури й суспільних відношень стоїть В. Межуєв [211], який розглядає основну цінність культури у змінюванні людини, становленні її творчої самодіяльності. Культуру він визначає як діяльність і саморозвиток людини.

М. Каган [125] розуміє культуру як цілісну систему поглядів на речі, здатність бачити в різноманітній численності взаємопов'язаних елементів специфічні утворення, а також як спосіб діяльності людини, яка складається з двох граней (продукт і технологія) і трьох шарів (матеріальна, духовна й художня культури).

На основі аналізу визначень дефініцій культури Р. Чумічова доходить висновку: „Велика кількість понять „культура" свідчить про поліфункціональність та унікальність зазначеної дефініції. Культура фіксує людино-змістовий аспект суспільних відношень, представлений у процесі виробництва предметами, знаннями, символічними системами, набором цінностей, засобів діяльності й взаємодії індивідів, механізмами організації й регуляції їхніх зв'язків з оточенням. При такому підході культуру розуміють як процес, результат" [359, с. 6].

Важливим є положення Ю. Палехи [246] про те, що, розглядаючи культуру в розвитку й спрямовуючи увагу на діяльність людини, кожна концепція підходить до визначення змісту досліджуваної дефініції різними шляхами. Деякі дослідники трактують ці концепції як альтернативні, але скоріше їх варто вважати такими, що доповнюють одна одну.

На основі аналізу визначень культури він указує: „По суті культура – це процес і результат відокремлення людини від природи, створення нової реальності й способу свого існування, так званої другої природи. У цьому плані

змістом культури стає історична зміна природних і соціальних умов життя, розвиток соціальних сил і можливостей, тобто становлення й розкриття суті людини й у ній самій, і у всій множині створюваної нею дійсності" [246, с. 12].

Спеціалісти стверджують, що культура в її динамічному аспекті неможлива без творчості, тобто діяльності, яка породжує нове, без творчої активності. Основою евристичної концепції (М. Каган [125], О. Ханова та ін.) [246] є культура як суспільно-історична практика, що розглядається як призма творчої діяльності людини, універсального об'єкта суспільно-історичного творчого процесу, що здатний творити нове. Підкреслюється, що саме в процесі творчої діяльності, спрямованої на створення нових матеріальних і духовних цінностей, людина здатна виходити за межі існуючого культурного поля, збагачувати культуру новими досягненнями.

Діяльний підхід виявився достатньо широким та гнучким і ввібрав у себе майже всі можливі характеристики культури. На основі зазначеного підходу в 90-х роках XX століття висуваються фундаментальні для філософії культури положення щодо надбіологічного, соціального характеру культури як форми людського буття, що втілює в собі специфіку способу життя людини; „людинотворчої" функції культури, завдяки якій вона постає як спосіб реалізації творчих можливостей людини; єдності духовної й матеріальної сторін культури і неправомірності їх протиставлення й виокремлення; необхідності системного підходу до вивчення культури; різноманітності культур і невиправданості євроцентристського погляду на історичний розвиток світової культури; соціокультурного прогресу як загального напряму історичного розвитку людства [352].

Таким чином, сьогодні визнається [185] обмеженість сумарних визначень культури (культура – лише сума, підсумок, сукупність творінь людини). Чисто аксіологічні (ціннісні) підходи до культури дещо обмежені, бо вони замикають її у вузьку сферу. Цінність, ціноване, очікуване, бажане – усе це вказує на щось позитивне для людини й людського життя. І якщо визнати, що культура – це сукупність позитивних цінностей, а все те, що негативно, деструктивно,

погрозливо виноситься „за дужки” й визнається як „не культура”, то погляди на культуру стають украй релятивними (відносними).

Т. Горюнова [65] звертає увагу на те, що діяльний підхід до культури конкретизується за двома напрямами: культура розглядається в контексті особистісного становлення (Н. Крилова [181], М. Мамардашвілі [200] та ін.) або характеризується як універсальна властивість суспільного життя (Л. Коган [144], Е. Маркарян [202] та ін.)

Учена зазначає, що „культура особистості” (від неї залежить ефективність будь-якої діяльності) визначається тим, наскільки широко спеціаліст здатний свідомо вирішувати окремі професійні завдання, чутливо реагувати на умови й вимоги соціуму, вільно володіти наукоємною технікою й високою технологією. Також виключно необхідними є розвинуте почуття нового, здатність „не відстати” від темпів розвитку суспільства, розуміння загальнолюдських пріоритетів.

У спеціальній літературі [185], присвяченій проблемам культури особистості, сутність культури розглядається в трьох аспектах:

- культура – це принцип зв’язку людини з предметом, спосіб її входження в суспільне життя, механізм самосвідомості, усвідомлення своєї невіддільності від інших й особистої автономності, унікальності;

- культура – це характеристика ментальності (установки свідомості, її націленості на світ і всередину себе, на власні глибини духу);

- культура – це те, що дозволяє внести у світ і в особистість сенс, людське значення. Вона вбирає в себе здатність використовувати те, що накопичено в процесі багатовікового розвитку людства. Бути культурним – це „вміти”: уміти користуватися багатьма речами, представляти (репрезентувати) в собі й через себе те, що створено віками, і те, що є актуальним сьогодні.

Вищенаведені визначення змісту аналізованого поняття констатують здатність культури давати достатньо чіткі настанови щодо виконання в певній послідовності певної сукупності актів, які становлять у своїй єдності діяльність. „Ця алгоритмічність, без сумніву, внутрішньо притаманна культурі. У ній

виражена, хоча й м'яка, але все ж формалізованість культурних явищ. Культура спонукає до дій „за правилом", за більш або менш чітко визначеними лініями. Транслятор діяльності, акумулятор історичного досвіду, підсумований розум минулого (але і його нерозумність ...) – усе це культура" [163, с. 81].

З іншого боку, спираючись на положення Е. Ільєнкова [116], Т. Горюнова відзначає, що культура, як спосіб діяльності – це не замкнута, а відкрита система, яка несе відкриті алгоритми – „розламуюча й коригувальна енергія діючої людини" [65, с. 19], яка є неможливою без істинного культурно-історичного творення. Тож, культура в її динамічному аспекті неможлива без творчості, креативності.

Низький поріг культурності – це пасивна адаптація до буття. Зліт культурного пошуку – це творення „свого" світу, що вбирає в себе „зовнішнє", та протистоїть йому унікальністю, оригінальністю (Е. Ільєнков) [116].

На основі аналізу ряду досліджень (Е. Ільєнков [116], І. Ільїн, М. Каган [125], Л. Коган [144], М. Мамардашвілі [200], Е. Маркарян [202], Е. Фромм та ін.) Т. Горюнова доходить висновку, що „основою культури, її ядром є структура культуротворчої діяльності" [65, с. 20].

Таким чином, формулювання єдиного визначення культури, яке б набуло загального визнання, ми не знайшли. Існує загальновизнане положення про різноманіття феноменів культури, яке не дозволяє звести її зміст до будь-якої стислої дефініції.

Для нашого дослідження важливе значення мають такі висновки:

- культура – спосіб освоєння світу людиною; специфічний спосіб людської діяльності; сукупність форм, способів, засобів і результатів людської діяльності; високий творчий рівень процесу та результату діяльності; спосіб реалізації творчих можливостей людини; ознака діяльності; єдність духовного й матеріального культурних аспектів;

- культура в її динамічному аспекті неможлива без творчості, креативної активності, тобто без діяльності, яка породжує нове;

- культура має соціальний характер і потребує системного підходу до її вивчення;

- культура – цінність, яка виконує міжпоколінну трансмісію.

- носіями культури є й спільності людей, і окремі особистості.

У процесі аналізу результатів анкетування керівників дошкільних закладів адекватного розуміння дефініції „культура" ми не виявили.

Сутність поняття „культура" пов'язується найчастіше з реалізацією правил культурної поведінки у повсякденному житті: „виконання етичних правил", „дотримання певних правил суспільної поведінки", „уміння виконувати в повсякденному житті загальноприйняті в суспільстві норми та правила, компетентність у виконанні цих правил", „виконання певних правил поведінки", „виконання суб'єктом або групою людей правил суспільної поведінки" тощо.

Деякі управлінці ототожнюють зміст поняття „культура" з особистісними якостями людини: вихованість, уміння та бажання спілкуватися, інтелектуальність, освіченість, толерантність, компетентність тощо.

У деяких анкетах культура визначається як показник, результат розвитку суспільства: „система духовних, моральних, етичних й естетичних цінностей суспільства, які притаманні йому на певному етапі історичного розвитку", „моральні цінності, накопичені людством, за певний період його розвитку", „показник розвитку суспільства" тощо.

Визначення дефініції „культура" як процесу ми знайшли лише в одній анкеті: „Культура – це перетворення, оновлення, удосконалення будь-якого процесу, в даному випадку, освітнього".

Таким чином, результати аналізу стану проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти обумовили необхідність її вивчення в нашому дослідженні. У зв'язку з цим визначення змісту поняття „культура" є виключно важливим етапом дослідницької роботи.

У зв'язку з дослідженням суті поняття „управлінська культура керівників дошкільної освіти" виникає необхідність характеристики таких категорій, як

„педагогічна культура", „професійна культура", „загальна культура". У науковій літературі єдине трактування змісту кожного із зазначених понять відсутнє.

Так, Т. Горюнова зазначає: „Одні автори використовують термін „професійна культура" в процесі вивчення механізму соціалізації особистості (В. Конєв, Р. Кричевський та ін.), інші – протиставляють його поняттю „загальна культура" (Л. Терьохіна). Треті, навпаки, вбачають у ньому частину загальної культури особистості (М. Машина, О. Ходусов, Н. Шеховська)" [65, с. 21].

Дослідниця вказує, що за умови спрямування дослідження на підготовку управлінця в галузі дошкільної освіти особливої уваги потребує характеристика дефініції „педагогічна культура".

Учена відзначає, що в сучасній дослідницькій літературі розглядаються такі аспекти педагогічної культури:

- соціальна сфера суспільства, спосіб збереження міжпоколінних і міжлюдських (у тому числі внутрішньосімейних і міжнаціональних) відносин і передачі соціально-педагогічного досвіду (Л. Іонін [117], М. Каган [125], В. Межуєв [211], В. Розанов [293], О. Швейцер [365] та ін.);

- частина загальнолюдської й національної духовної культури, сфера педагогічних цінностей, що містить педагогічні теорії, педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільства, культурні зразки практичної діяльності (О. Абдулліна [2], І. Левіна [2], О. Бондаревська [35; 46], І. Колесникова [146] та ін.);

- сфера професійної діяльності, яка містить суспільні вимоги до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога, культуровідповідні освітні системи, педагогічні освітні технології, способи створення культурних зразків суспільного життя й педагогічної практики (Л. Загрекова [101], О. Захарченко [103], Г. Звєздунова [105], І. Ісаєв [118], О. Касьян [132], В. Конєв [155], Є. Рогов [292] та ін.);

- особистісна якість педагога, керівника, яка інтегрує педагогічну позицію, якості, професійні вміння, поведінку, індивідуальні досягнення (О. Барабанщиков [20], В. Безруков [23], Є. Безруков [24], Ю. Васильєв [43], М. Воробйов [50], Є. Климов [139], Т. Климова [140], Н. Крилова [181] та ін.).

Аналіз ряду досліджень (В. Бенін [28], В. Виноградов [47], Т. Іванова [112], О. Синюк [47] та ін.) дозволив дослідниці дійти висновку, що структура педагогічної культури може містити різні рівні її вивчення: соціально-педагогічний, науково-педагогічний, професійно-педагогічний, особистісний (соціально-управлінський, науково-управлінський, управлінсько-педагогічний).

Таким чином, Т. Горюнова на основі дослідження феномену педагогічної культури (О. Барабанщиков [20], О. Бондаревська [35, 46], І. Колесникова [146], В. Розанов [293] та ін.) визначає, що „педагогічна культура – це частина загальнолюдської, у якій з найбільшою повнотою втілилися духовні й матеріальні цінності освіти, а також способи творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітніх процесів" [65, с. 24].

Вона вважає, що педагогічна культура є „фундаментом" культури управлінської. Такої думки дотримується й Р. Чумічова [359], стверджуючи, що культура управління і зміст педагогічного процесу перебувають у певній залежності. Культура управління має технологічний характер, вторинний щодо змісту педагогічного процесу як частини культури.

У науковій літературі ми не знайшли єдиного тлумачення співвідношення змісту категорій „управлінська культура" і „професійна культура". У ряді робіт (Є. Воронова [51], Ю. Палеха [246] та ін.) професійна культура розглядається як складова культури управлінської. Т. Горюнова [65] дотримується іншої позиції: управлінська культура є частиною професійної культури фахівця й розглядається як культура особистості, що проявляється в культурі діяльності.

Положення відомого представника емпіричної школи управління П. Друкера про те, що сучасного керівника можна оцінювати за професійною майстерністю та стилем поведінки, стало основоположним у визначенні

Ю. Палехою [246] складових культури управління, а саме: професійна майстерність, стиль поведінки, професійна культура.

Учений вказує, що професійна майстерність, або мистецтво управляти – „це ті аспекти діяльності, які здійснюються завдяки використанню знань, набутих у процесі навчання" [246, с. 116]. Вона містить планування й постановку мети, організацію робочого процесу, мотивацію й комунікації, вимір результатів діяльності.

Стиль поведінки управлінця – це ті „аспекти діяльності керівника, яким неможливо навчити, зокрема, він мусить бути лідером, мати цілісний характер" [246, с. 116]. Необхідними є вміння вчитися протягом усього життя, постійний інтерес до нового, повага до людей та їхньої праці, організаторські здібності, уміння сприяти самовдосконаленню, самореалізації підлеглих.

У визначенні найбільш важливих складових професійної культури керівника Ю. Палеха [246] спирається на їх характеристику К. Абульхановою-Славською [3]:

- системний кругозір – необхідний для вирішення нестандартних завдань, ситуацій, сприяє передбаченню можливих перешкод, постановці проблем і пошуку відповідних засобів для їх вирішення;

- професійна творчість – цілеспрямована теоретична й практична діяльність людини, якій властиві новизна, оригінальність, нестандартність у загальносоціальному, груповому чи індивідуальному плані; „Якісне вираження професійної творчості керівника визначається кругозором, методологічним, методичним його озброєнням, акмеологічним вищим ступенем оволодіння своєю спеціальністю" [246, с. 117];

- праксеологічна культура – сукупність необхідних способів, стратегій і здібностей, що забезпечують перехід від формулювання проблем та завдань до конкретних дій щодо їх вирішення, індивідуальний стиль діяльності; найважливіші складові праксеологічної культури – визначення мети, прийняття рішення, планування;

- рефлексивна культура – сукупність здібностей, стратегій, які забезпечують звільнення від стереотипів непродуктивного особистого досвіду й діяльності шляхом їх переоцінки та впровадження завдяки цьому інновацій щодо вирішення практичних завдань, проблемно-конфліктних ситуацій;

- інформаційне озброєння – обмін інформацією в усіх видах управлінської діяльності, якість якої прямо впливає на ступінь досягнення організацією її мети, ефективні комунікації, побудовані на сучасних управлінських технологіях, високорозвинена індивідуальна культура опрацювання інформації, уміння організовувати й керувати інформаційними потоками;

- професійна компетентність – професійна готовність і здатність суб'єкта до виконання завдань й обов'язків щоденної діяльності, критеріями якої є такі: знання; уміння; навички; професійна позиція керівника (система установок та орієнтацій, відносин та оцінок, внутрішнього й зовнішнього досвіду, реальності та перспектив, власні домагання, що визначають характер дій, поведінки, місце й роль в управлінській діяльності); індивідуально-професійні якості (сполучення різних професійно-функціональних компонентів визначають стиль управління й поведінки, що знаходить своє відображення в конкретних особливостях); акмеологічні інваріанти керівника (обумовлюють його потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці й спрямованості до вершин досконалості);

- конкретно-предметні знання – першооснова формування професійної діяльності, глибокі знання спеціальних, соціальних, психолого-акмеологічних, педагогічних, організаційних, технологічних та інших аспектів теоретичного та емпіричного характеру.

Є. Воронова [51] також указує на те, що важливою складовою культури управління є професійна культура, і характеризує її зміст так: система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової професійної діяльності й визначає її особистісний зміст, ставлення до праці.

Вона відзначає, що загальна професійна культура фахівця будь-якого профілю містить переконаність у соціальній значущості праці та своєї професії, розвинуте почуття професійної гордості; працелюбність і працездатність; підприємництво, енергійність та ініціативність; готовність ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання; вільне володіння нормами наукової організації праці; знання теорії управління та основ спеціальної психології; організаторські здібності; готовність оволодівати основами суміжних спеціальностей, розширяти професійний досвід.

Важливою є вказівка Є. Воронової [51] на те, що спеціальна професійна культура у фахівців різноманітного профілю містить такі їх якості, які значно відрізняються навіть у межах одного профілю. Ця сукупність якостей відбивається у вузькоспеціальних розділах професіограм.

Таким чином, результати аналізу дослідницької літератури дозволяють констатувати відсутність однозначних підходів до визначення змісту категорій „педагогічна культура", „професійна культура", „загальна культура".

Разом з тим, ураховуючи результати аналізу ряду вищезазначених дослідницьких робіт, вважаємо, що професійна культура є частиною загальнолюдської культури. Педагогічна культура є сферою професійної, „фундаментом" культури управлінської, бо культура управління й зміст педагогічного процесу перебувають у певній залежності. Культура управління має технологічний характер, вторинний щодо змісту педагогічного процесу як частини культури. Управлінська культура є також частиною професійної культури керівника й розглядається як культура особистості, що проявляється в культурі діяльності.

3.2. Поняття „управлінська культура керівників дошкільної освіти" як предмет наукового дослідження

Терміни „культура управління", „управлінська культура" останнім часом набувають усе більшого поширення. Означеними термінами все ширше

користуються й науковці, і практики. Разом з тим, спеціалісти відзначають відсутність єдиних підходів до визначення змісту названих понять.

Виключно важливим для нашого дослідження є наукове положення Т. Горюнової щодо відсутності ідентичності дефініцій „культура управління" й „управлінська культура": „Поняття „управлінська культура" близьке до поняття „культура управління", однак, вони не тотожні. Перше характеризує професійно-особистісні якості спеціаліста, друге – його діяльність. Управлінська культура є важливою передумовою культури управління, хоча слід визнати, що такий розподіл відносний" [65, с. 27].

Разом з тим, у роботах деяких авторів (Б. Андрушків [10], О. Кузьмін [10], В. Новосьолов [224], Ю. Палеха [246] та ін.) зміст зазначених дефініцій не розмежовується. Часто суть поняття „культура управління" містить й особливості професійно-особистісних якостей управлінців, і характеристики їхньої управлінської діяльності.

Так, В. Новосьолов [224] вважає, що культура управління – достатньо складне за змістом поняття, яке має велику кількість конкретних вимог і проявів при здійсненні різних управлінських дій. Це сукупність вимог, які пред'являються до зовнішньої сторони процесу управління, а також до особистих якостей службовців, які здійснюють цей процес.

Певні вимоги та правила дослідник вважає елементами культури управління. Він указує на їх обумовленість технічними нормами, принципами моралі, етики та естетики, права, положеннями щодо організації й техніки управління, юридичними (правовими), естетичними, техніко-естетичними, економічними, архітектурними, психологічними, санітарно-гігієнічними, лінгвістичними вимогами.

Дослідник приділяє увагу таким проявам культури управління, як правова, особистісна культура управлінця, культура проведення масових заходів, утримання робочого місця, прийому відвідувачів, адміністративно-управлінських документів, найменувань підприємств, їхніх структурних

підрозділів, професій, посад, утримання адміністративних приміщень, культура взаємовідносин між підприємствами тощо.

На думку автора, значення культури управління полягає в тому, що вона дозволяє підсилити ефект реалізації інших вимог управлінської науки, дає можливість досягнути оптимальних результатів в управлінській діяльності. Без урахування вимог культури неможливе гармонійне поєднання будь-яких інших прогресивних починань у практиці наукової організації управління й управлінської праці.

Він вважає, що врахування елементів культури управління в діяльності управлінських органів дозволяє підняти рівень організації управління й управлінської праці, спростити процес управління, покращити умови праці, зробити більш чіткою й налагодженою роботу всього управлінського персоналу, підвищити трудову дисципліну.

Б. Андрушків, О. Кузьмін [10] визначають культуру управління як сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, що ґрунтується на використанні досягнень науки й техніки управління з урахуванням потреб, які висуваються до систем управління, працівників і зумовлені нормами та принципами гуманістичної моралі, етики, права.

Учені вказують, що культура управління містить такі складові елементи:

- культура управлінця (рівень загальної культури; знання науки управління; володіння мистецтвом управління; наявність особистих і ділових якостей, необхідних управлінцеві; стиль роботи та управління);

- культура процесів управління (прогресивна технологія управління; раціональна організація управлінської праці; комплексна механізація та автоматизація управлінського процесу; культура прийому відвідувачів, телефонних розмов, проведення нарад, засідань, зборів);

- культура умов праці (культура організації робочих місць; планування приміщень; обслуговування; організаційно-технічного обладнання тощо);

- культура документації (оформлення документації; доступність її використання тощо).

Ю. Палеха визначає культуру управління як „сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються різною мірою всіх аспектів людської діяльності, це важлива сфера впливу на свідомість, вчинки підлеглих, їх помисли і бажання, … один з вирішальних факторів успіху в управлінні" [246, с. 111].

Дослідник указує, що під культурою управління слід розуміти певну інтегральну характеристику особливостей роботи керівника, яка є невід'ємною частиною його професіоналізму й визначає таку сукупність індивідуальних рис і якостей, внутрішні й зовнішні прояви яких забезпечують ефективні та суспільно прийнятні результати спільної діяльності підлеглих, активно сприяють успішній реалізації цілей організації, плідному спілкуванню з працівниками різного рівня за будь-яких обставин без зайвих психологічних і моральних ускладнень.

Предмет культури управління, за визначенням Ю. Палехи [246], містить завдання управлінцям-практикам освоїти різні методи вирішення всіх можливих організаційно-управлінських проблем, навчитися ставити мету й науково достовірно аналізувати труднощі, що заважають її реалізації, оцінювати переваги чи недоліки прийнятих управлінських рішень.

До предмета культури управління вчений відносить питання технологічного характеру, способи отримання й опрацювання інформації, визначення чисельності необхідних працівників апарату управління, підбір та розстановку кадрів, їх виховання, атестацію тощо.

Аспектами культури управління дослідник визначає такі: розроблення чітко визначених, зрозумілих цілей, застосування відповідного їм управління; використання кількісних методів для покращення якості прийнятих рішень; упровадження довгострокового планування; зміна характеру роботи з метою її відповідності конкретній людині; стимулювання працівників; зміна стилю

управління відповідно до ситуації; оцінка виконання роботи; коригування суттєвих відхилень реально зробленого від запланованого.

Чинниками, що впливають на культуру управління, Ю. Палеха називає такі:

- рівень загальнокультурного стану країни, її матеріальне й духовне становище в конкретний період розвитку;

- рівень розвитку конкретного об'єкта управління, стан його потенціалу, технології, зв'язки із зовнішнім середовищем, його конкурентоспроможність, здатність впливати на систему управління завдяки власним досягненням, культурі;

- стан правої забезпеченості виробництва, усіх видів суспільно корисної діяльності, адекватність правових норм країни й потреб конкретної організації, можливості спиратися на правовий базис країни й визначеного об'єкта управління;

- система зовнішніх зв'язків, зовнішніх „подразників", які стосуються безпосередньо конкретного об'єкта управління, конкретного виду управлінської діяльності організації, її культури, каналів доступу сторонньої культури управління, ступінь інтенсивності такої доступності, їх об'єктивний чи суб'єктивний характер;

- організаційно-правовий і організаційно-культурний порядок в організації, рівень його культури, загальні, національні, галузеві, конкретні виробничо-організаційні схеми поведінки робітників, які забезпечують запрограмований рівень культури управлінського персоналу;

- програми розрахункової ефективності праці управлінського персоналу, їх місце й роль у підвищенні продуктивності праці через культуру постановки справи, культуру управлінських комунікацій, систему управлінських рішень, внесених у технологію виготовлення продукту (матеріального чи духовного) [246].

Характеристику змісту поняття „культура управління" як управлінської діяльності пропонує Р. Чумічова [359], досліджуючи проблему управління

якістю дошкільної освіти. Культуру управління вона визначає як складне інтегральне поняття, яке має міждисциплінарний статус (теорія управління, теорія освіти, культура). Констатується, що „сутність сучасної управлінської культури полягає в її діалогічному характері, у попередженні відчуження між суб'єктами управлінської системи, у підпорядкованості їх зусиль, цінностей і відповідальності в досягненні цілей, орієнтованих на одержання якості освіти" [359, с. 18].

Зауважується, що культура управління є частиною культури суспільства й синтезує в собі матеріальні й духовні складові.

Матеріальний аспект культури управління пов'язаний із „способом виробництва", який відносно дошкільної освіти можна визначити як зміст і засоби виховання, педагогічні технології, циркуляцію процесів збирання, аналізу інформації, передачі її різним суб'єктам освітньої системи. Він також визначається ступенем розвитку матеріально-технічної бази й просторово-предметного середовища, структурою професійних підрозділів, характером виробничих відносин, які складаються в процесі організації педагогічної системи.

Духовний компонент управлінської культури ґрунтується на теоретичній компетентності, професійних позиціях, установках, відносинах, видах взаємодій, рівнях контактів тощо.

Указується, що у створенні моделі системи управління як культурного явища необхідно спиратися на положення про те, що діяльність є творчим процесом, результати діяльності мають індивідуальний творчий характер, регуляція професійних відношень обумовлюється набором цінностей та способів діяльності.

Необхідність досягнення індивідуальної майстерності й колективної творчості ставить управлінців у ситуацію пошуку нового управлінського механізму організаційної, проектувальної, координаційної, контролюючої діяльностей. Усвідомлюючи освіту в контексті культури, можна надавати

системі управління спрямування, яке забезпечить появу нових якісних характеристик у розвитку дитини, спеціалістів, педагогічної системи.

Увага звертається на те, що загальною характеристикою культури управлінської діяльності керівника є знання закономірностей управління. Управлінська діяльність представлена функціями організації, планування, координації, стимулювання, контролю. Кожна з цих функцій повинна розглядатися в контексті культури й мати культуровідповідні характеристики.

Показниками культури управлінської діяльності керівника визначаються такі критерії: цілеспрямованість і доцільність у виконанні державних освітніх стандартів; системність, системне „бачення" об'єктів і суб'єктів педагогічного процесу, представлених у моделях, що проектуються (планах, програмах, концепціях тощо); використання статистики в управлінні; варіативність програм; альтернативність технологій, яка гарантує оптимальність, якість, ефективність рішень, що приймаються.

Р. Чумічова [359] відзначає: якщо управлінська діяльність забезпечує цілісність, системність, варіативність, альтернативність педагогічного процесу, це є показником культури управління керівника, зміст якої може бути розкритий і прийнятий лише через діалектику взаємовідносин педагогічної системи й моделі управління.

Управлінська діяльність вважатиметься культуровідповідною за умови знаходження управлінця в ситуації постійного творчого пошуку альтернативних, інноваційних, особистісно орієнтованих способів реалізації функцій управління, що забезпечить управлінській діяльності системність, соціальність, науковість, синергетичність, оптимальність результатів, досягнення нових якісних характеристик у розвитку дитини, педагогів, педагогічного процесу.

Такі характеристики педагогічного процесу як цілісність, цілевідповідність, системність, варіативність, альтернативність, соціальність, науковість, синергетичність, відповідність державним стандартам, його перехід

у режим розвитку, інноваційності, є свідченням, показником культури управління керівника.

Аналіз ряду робіт (Т. Горюнова [65], В. Сластьонін [314], М. Таланчук [334] та ін.) дозволяє констатувати, що у визначенні дефініції „управлінська культура" однозначного підходу також не спостерігається.

Так, В. Сластьонін указує, що управлінська культура становить собою міру й спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу й створення цінностей і технологій в управлінні [314].

М. Таланчук розглядає управлінську культуру як майстерність, як ступінь досконалості діяльності керівника з реалізації об'єктивних управлінських функцій у вирішенні конкретних завдань управління виховним процесом [334].

Т. Горюнова характеризує управлінсько-педагогічну культуру як специфічно професійне явище, яке становить собою певний ступінь оволодіння керівником дошкільної освіти управлінським досвідом людства, ступінь його досконалості в управлінській діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості саме як керівника, його прагнення до безперервного вдосконалення своєї діяльності [65].

В управлінсько-педагогічній культурі виражається ставлення керівника до своєї діяльності, розуміння її суті, своїх ролі й місця в управлінні педагогічним процесом, характер управлінської підготовки, стиль управлінської діяльності, спілкування, поведінки, ставлення до самовдосконалення.

Дослідниця зазначає: „Управлінська культура … становить собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку й управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики й системи багатогранних відношень, стилю діяльності й поведінки. Об'єднуючи ці взаємозумовлені компоненти особистості, управлінська культура збагачує й розвиває кожен із них до рівня вищого порядку (акмеологія)" [65, с. 28].

Учена акцентує увагу на багатоаспектності таких проявів управлінської культури керівника дошкільної освіти, усвідомлення суті яких допомагає визначенню змісту зазначеної дефініції:

1. Сутність управлінської культури становить собою органічну єдність і переплетіння феноменів управлінської свідомості з її загально-історичними, психологічними й політичними елементами та практичних феноменів, до яких належать усі різновиди управлінської діяльності.

2. Виключно важливим методологічним принципом побудови теорії розвитку управлінської культури є виробництво цінностей у галузі управління, необхідних системі освіти для розвитку; управлінська культура наділена основною функцією – нормативно-регулятивною, що полягає в гуманізації відношень.

3. Управлінська культура є соціальним утворенням і може бути предметом теоретичних досліджень різних дисциплін: філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних.

На думку фахівців (Л. Загрекова [101], В. Максимова [195] та ін.), кожен із зазначених дослідницьких аспектів є необхідним і складає змістову сторону акмеологічної теорії розвитку управлінської культури.

Управлінська культура постає: у світлі гносеології – як пізнавальна діяльність, спрямована на осягнення, розуміння закономірностей розвитку еволюції управлінської думки; у світлі аксіології – своєрідною реалізацією принципу взаємозв'язку між моральними цінностями й процесом їх освоєння; у світлі соціології – становить тип управлінської свідомості й управлінської діяльності, орієнтований на формування відносин у галузі „людина – людина" в певному відношенні; у світлі педагогіки й психології – є внутрішньо погодженою системою розвитку й становлення ціннісних якостей особистості.

4. Змістове трактування управлінської культури містить такі аспекти: управлінська культура як цінність, як процес, як результат.

Ціннісна характеристика передбачає розгляд управлінської культури як цінності суспільної й особистісної. Як цінність загальнолюдська управлінська

культура інтегрує історико-культурний досвід управління системою освіти й регулює сферу взаємодії людей. Особистісна цінність управлінської культури педагога – це індивідуально-мотивоване й стимульоване ставлення спеціаліста до особистої освіти в галузі педагогічного управління, її рівня і якості.

Управлінська культура обумовлюється наявністю особистісно-діяльнісної основи й становить собою творчий процес, аспектами якого є такі: гносеологічний (управлінська культура формується на основі механізмів розумової діяльності); когнітивний (творчі прояви управлінської культури здійснюються на основі закономірностей процесу пізнання); емоційно-психологічний (у структуру управлінської культури як творчого феномена входить мотиваційна спрямованість спеціаліста, орієнтація його на отримання нових знань, готовність до реалізації винахідницьких потенцій); емпіричний (управлінська культура формується на основі певного шару людського досвіду, який існує в традиціях сприйняття, практичної майстерності).

Управлінська культура – це результат, який фіксує факт присвоєння державою, суспільством, особистістю всіх цінностей, які народжуються в процесі становлення управлінської діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що культура управління керівників дошкільної освіти становить собою специфічний прояв загальної культури в умовах педагогічного процесу. Основою культури управління є педагогічна культура. Культура управлінської діяльності розглядається як аспект, частина професійної культури.

Культура управління, на нашу думку, – це інтегративна характеристика управлінської діяльності керівника дошкільної освіти, яка є частиною його професійної культури й становить таку сукупність особливостей індивідуально творчого управління, що забезпечує ситуацію пошуку нових механізмів реалізації управлінських функцій з метою досягнення нових якісних показників у розвитку освітнього процесу, розвитку дитини.

Зміст поняття „управлінська культура” близький до суті дефініції „культура управління”, проте вони не тотожні, не ідентичні. Перше визначає

професійно-особистісні якості керівника, друге – особливості його управлінської діяльності. При безперечному визнанні відносності такого розподілу управлінська культура обумовлює культуру управління.

У найбільш загальному вигляді управлінську культуру керівника дошкільної освіти можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально обумовлену якісь особистості управлінця, яка синтезує значну кількість професійних та особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу, розвитку дитини дошкільного віку.

Результати анкетування підтверджують актуальність проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. В анкетах переважно вказується на низький рівень управлінської компетентності управлінців, рідше констатується задовільний рівень. Стверджень щодо високого рівня компетентності в галузі управління дошкільною освітою в анкетах не відзначається.

Керівники дошкільних закладів усвідомлюють необхідність підвищення управлінської компетентності управлінців, разом з тим, усвідомлення того, що кожному керівникові необхідні управлінська культура та культура управління, не спостерігається. Зміст зазначених понять не розмежовується. Адекватного, чіткого, глибокого, не фрагментарного усвідомлення їх суті ми не знайшли.

В основному, визначалася суть поняття „культура управління”, зміст якого зводився до переліку лише деяких якостей, необхідних для успішної управлінської діяльності керівників: компетентність, професіоналізм, знання юридичних і психологічних основ управлінської праці, уміння забезпечити умови для самореалізації, самоосвіти підлеглих, бути для них прикладом, співчувати, знати та враховувати їхні індивідуальні особливості тощо.

У деяких анкетах управлінська культура ототожнювалася з функціями управління. Називалися вміння приймати рішення, організовувати його виконання, перевіряти якість реалізації; керувати діяльністю колективу для

досягнення позитивних результатів в роботі; сприяти підвищенню професійної компетентності педагогів та рівня розвитку дітей.

Таким чином, результати аналізу анкетування керівників дошкільних навчальних закладів свідчать про відсутність у них адекватного, чіткого, повного розуміння змісту виключно важливих у теорії та практиці управління дефініцій „управлінська культура" та „культура управління", що обумовлює неможливість досягнення високого рівня, ефективності їхньої управлінської праці, оптимального розвитку дітей дошкільного віку.

3.3. Формування управлінської культури керівників як умова якості дошкільної освіти

Якість дошкільної освіти є одним з найважливіших показників рівня розвитку суспільства, „значущим педагогічним феноменом, що відбиває сучасне соціальне замовлення" [171, с. 150] на формування всебічно та гармонійно розвинутої, соціально компетентної особистості.

Доведено (К. Крутій [171], Д. Матрос [247], Н. Мельникова [247], Д. Полев [247], О. Сафонова [307], Р. Чумічова [359], Л. Фалюшина [350] та ін.), що якість дошкільної освіти обумовлюється особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності, управлінської культури.

У Національній доктрині розвитку освіти [222] указується на необхідність забезпечення рівного доступу саме до якісної освіти всіх громадян України. У документі відзначається, що модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури й соціальної практики. Якість освіти визначається національним пріоритетом і передумовою безпеки держави.

Особлива увага звертається на необхідність спрямування матеріальних, фінансових, кадрових та наукових ресурсів суспільства й держави на забезпечення якості освіти. Взаємозв'язок освіти й науки, педагогічної теорії та

практики розглядається як обов'язкова умова забезпеченні її високого рівня розвитку.

Потреба сучасного суспільства в якісній освіті виключно висока. Тож у документі відзначається важливість визначення її якості на основі державних стандартів. Указується на актуальність здійснення постійного моніторингу якості освіти з боку держави, забезпечення його прозорості. Пропонується сприяти розвитку громадського контролю, оцінки громадськістю освітніх послуг.

Вищезазначене підтверджує виключну актуальність проблеми якості освіти дошкільнят. Забезпечення високої якості є умовою успішного функціонування системи дошкільної освіти, оптимального особистісного розвитку кожної дитини.

На неоднозначність трактування сутності поняття „якість" (суттєві ознаки, властивості, особливості, які відрізняють один предмет або явище від іншого; властивість, достоїнство, ступінь придатності до чого-небудь тощо) звертає увагу Р. Чумічова [359].

Дійсно, сутність поняття „якість" визначається як: „1. Наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет або явище від інших. …2. Та чи інша властивість. Достоїнство, ступінь придатності кого-, чого-небудь" [234, с. 220].

Відповідно до загальної теорії менеджменту якості досліджуваній дефініції властиві певні ознаки: якість – комплексне поняття, яке характеризує всі сторони діяльності підприємства; визначається якість не одного екземпляра, а всіх товарів; формування якості продукції розпочинається ще на стадії її проектування; якість розглядається з позиції споживача; процес підвищення якості продукції має дві сторони: якість продукції й менеджмент якості; контроль за якістю забезпечують не окремі управлінці, а всі співробітники, що становить частину їх виробничих завдань; у процесі управління якістю важливим визнається не стільки контроль, скільки навчання виконавців (Л. Фалюшина) [350].

О. Касьянова [133], С. Попов [267] категорію „якість" визначають як ступінь відповідності властивостей певного об'єкта (продукту, послуги, процесу) деяким вимогам (нормам, стандартам). Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу, маркетинг тощо.

У зв'язку з вивченням моніторингу як сучасного засобу управління якістю освіти в дошкільному закладі підходи до визначення сутності поняття „якість" досліджує К. Крутій [171], зауважуючи, що означене поняття – категорія філософська, об'єктивна й загальнонаукова. Якість – це внутрішня визначеність предмета, що становить його специфіку, відрізняє певний предмет від усіх інших. Словник української мови визначає якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням.

Дослідниця вертає увагу на те, що якість є завжди. „Інша річ, яка вона, наскільки відповідає нашим вимогам, вимогам суспільства. І природно, що всі людські зусилля свідомо й підсвідомо підпорядковуються тому, аби в кінцевому рахунку забезпечити високу якість зробленого, високу якість життя" [171, с. 71].

Учена доходить висновку, що всі різноманітні підходи дослідників у галузі теорії якості сходяться в єдиному визначенні якості як об'єктивної визначеності цілісності предмета, що відмежовує цей предмет від інших. Вона підкреслює, що поряд з визначеністю та цілісністю існує ще одна особливість якості – цінність об'єктів і процесів.

Системно-структурна характеристика якості об'єкта дозволила К. Крутій [171] виділити деякі її суттєві особливості: поняття якості є універсальним, тому що може бути застосованим до всіх аспектів соціальної діяльності; темпи розвитку потенційної якості об'єкта або процесу мають випереджати систему вимог, що висуваються середовищем; наявність взаємозв'язку і єдності якості процесу, що відображає розвиненість й інтенсивність його ознак, та якості результату, що фіксується у відповідних категорія розвитку учасників цього процесу або власне об'єкта; неможливість вибудовування оцінних моделей

виключно статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; неперервність оновлення якості – одна з головних умов існування об'єктів, процесів тощо.

Увага також акцентується на тому, що зазначені ознаки якості поширюються на всю сферу освіти.

Таким чином, якість – категорія філософська, загальнонаукова. Це об'єктивна характеристика будь-чого (предмета, явища), яка відрізняє його від інших, визначаючи його властивості та цінність для споживача. Це сукупність суттєвих споживацьких властивостей продукції, ступінь її цінності для використання за призначенням.

Усвідомлення змісту зазначеної дефініції обумовлює розуміння характеристик якості дошкільної освіти: ознаки якості поширюються на всю сферу дошкільної освіти; динаміка розвитку якості має відповідати вимогам, потребам суспільства; формування якості дошкільної освіти розпочинається вже на стадії її проектування, моделювання, прогнозування; якість освіти дошкільнят забезпечується злагодженою діяльністю всіх її співробітників, а не лише окремих управлінців; важливим є не стільки контроль за діяльністю педагогів, стільки формування та підвищення їхньої професійної компетентності; якість дошкільної освіти доцільно розглядати з позицій соціального замовника – батьків, дітей; якість освіти дошкільнят потребує постійного підвищення, удосконалення, що є обов'язковою умовою її існування, функціонування, розвитку тощо.

Вивчаючи проблему управління якістю дошкільної освіти, Р. Чумічова [359] досліджує підходи до визначення змісту поняття „якість освіти". Окреслюються напрями вивчення проблеми якості освіти: поняття якості освіти; способи її оцінювання; цілісність, фундаменталізація, взаємодія ступенів системи освіти та її якість; фактори, що обумовлюють якість освіти; ринкове оточення, моніторинг, інформаційні технології та якість освіти; управління якістю освіти; система, механізм управління якістю освіти тощо.

Відзначається, що поняття „якість освіти" в його філософській інтерпретації може застосовуватися щодо різних моделей освітньої практики й розглядається як сукупність суттєвих споживацьких властивостей продукції, освітніх послуг, значущих для споживача. За такого тлумачення виділяють дві ознаки якості будь-якої продукції (послуг): наявність у неї певних властивостей і цінностей, необхідних споживачеві.

Виключно важливим є узагальнення щодо того, що в контексті різних методологічних і теоретичних підходів склалися неоднозначні уявлення щодо якості освіти. В особистісно орієнтованій освіті якість – це рівень розвитку особистості, її спрямованості та здібностей. У кільтуровідповідній моделі якість визначається рівнем розвитку творчих здібностей особистості. В аспекті діяльнісного підходу якість освіти розглядається як обсяг знань і вмінь, як готовність випускника до виконання будь-яких нових функцій, способів, умінь, як заданий результат навчання й виховання. У руслі системного підходу якість визначається системою знань, характеризується як готовність випускника однієї освітньої системи до входження в іншу.

К. Крутій [171] розглядає якість освіти як характеристику освіти, що окреслюється сукупністю властивостей, які сприяють задоволенню освітніх потреб людини й відповідають інтересам суспільства й держави. Якість освіти є характеристикою освітнього процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має слугувати. Виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу й один до одного, яка відображає ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети й завдань.

У широкому значенні вчена визначає такі складові якості освіти: якість реалізації освітнього процесу через рівень майстерності педагогів і рівень

досягнень дітей; якість умов реалізації процесу освіти; якість управління системою освіти в конкретному закладі.

Результати аналізу ряду дослідницьких робіт (Б. Гершунський, В. Кальней [370], В. Караковський, В. Качалов, Ю. Конаржевський, А. Моісеєв, М. Поташник, Б. Прудковський, А. Субетто, П. Третьяков, С. Шишов [370]) дозволяють Р. Чумічовій [359] стверджувати, що автори по-різному трактують сутність поняття „якість освіти", визначаючи його характеристики в компонентах педагогічного процесу або в кінцевому результаті, тобто в рівні розвитку особистості.

Так, якість освіти тлумачиться (С. Шишов, В. Кальней) [370] як соціальна категорія, що визначає стан і результативність освітнього процесу, його відповідність потребам й очікуванням суспільства (різних соціальних груп). Якість освіти визначається як сукупність показників, що характеризують різні аспекти діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо, які забезпечують розвиток якостей і властивостей особистості.

Якість освіти автори трактують як ступіть задоволення очікувань учасників освітнього процесу від освітніх послуг, що надаються освітнім закладом, або ступінь досягнення визначених в освіті цілей та завдань. Ми поділяємо думку Р. Чумічової [359] щодо того, що тлумачення наведеного поняття є досить загальним, тож не дозволяє виділити ті характеристики, за якими можна визначити якість освіти.

А. Моісеєв [359] трактує якість освіти як важливий показник успіху закладу, важливе системоутворююче завдання й напрям діяльності системи управління. Якість освіти автор визначає як сукупність суттєвих властивостей і характеристик результатів освіти, що здатні задовольнити потреби тих, хто її здобуває, суспільства. Якість освіти А. Моісеєв розглядає як якість її функціонування, показником якого є досягнення здобувачами освіти заданого (нормативного) рівня навченості (підготовленості).

Б. Прудковський [359] зауважує, що оцінку якості освітньої структури необхідно здійснювати не лише за результатами оцінки ступеня підготовленості випускників, але й на основі оцінки освітнього процесу, тобто об'єктивних компонентів системи (освітня програма, мета, завдання діяльності закладу, технології, організація середовища, джерела фінансування тощо). Якість освіти становить собою інтегральне поняття, складовими якого є окремі показники (особистість, програми, технології, засоби тощо).

Б. Гершунський [359] відзначає, що якість освіти розглядається як соціально-економічна й соціально-культурна категорія, яка обумовлюється економічним, інтелектуальним, моральним потенціалом держави. Виходячи з вищезазначеного, оцінюючи якість освіти, необхідно брати до уваги також власне педагогічні та освітні параметри, критерії, які перебувають за сферою освіти (бібліотеки, музеї, спортивні майданчики, стадіони тощо).

В. Караковський [359] зауважує, що оцінка якості освіти залежить від наукових підходів керівника до організації педагогічного процесу – системності, цілісності тощо.

Аналіз матеріалів міжнародних стандартів ISO-9000-9003 (стандарт ІСО серія 9000, прийнятий Міжнародною організацією зі стандартизації у 1987 році), Меморандуму Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО (1994), Конференції ЮНЕСКО (1997) дозволяє визначити спільність характеристик якості освіти в зазначених документах, яка розглядається як категорія громадянськості, що утвердилася у світовому товаристві, як характеристика особистості [359].

Так, відповідно до термінології міжнародних стандартів, орієнтованих на регламентацію процесів забезпечення якості освіти, передбачається така система критеріїв її оцінки: відповідність стандартам навчальних планів і освітніх програм; використання кількісних показників оцінки якості при тестуванні; наявність нових напрямів у розвитку закладу; оцінка якості навчально-методичних матеріалів не лише за відгуками спеціалістів, але й за успіхами їх реалізації; оцінка матеріально-технічної бази як середовища, що

забезпечує якість освіти; рейтинговий підхід, анкетування тощо як умова відстеження динаміки якості освіти й відхилень від заданих норм.

У Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО (1994) показниками якості визначено гармонійні відносини, інтелектуальний розвиток, здатність людини безперервно займатися самоосвітою, відчувати потребу в науковій інформації.

На Конференції ЮНЕСКО (1997) показниками якості визначено такі: інтелектуальна етика, відповідальність у проявах інтелектуальної влади, критичне осмислення й прогнозування, захист загальнолюдських цінностей, їх підтримка, готовність сприяти процвітанню нації й глобального суспільства.

Таким чином, сутність категорії „якість освіти", на нашу думку, можна окреслити як характеристику освіти, що визначає її властивості та цінності, які сприяють задоволенню очікувань та потреб суспільства, держави, усіх учасників освітнього процесу – батьків, дітей, педагогів.

Результати аналізу дослідницької літератури вказують на те, що основним дискусійним питанням проблеми якості освіти є її оцінювання – за результатом або за процесом. Науковці довели необхідність зорієнтованості на розвиток особистості випускника будь-якої освітньої системи та на кількісні і якісні характеристики компонентів педагогічного процесу.

Тож вважаємо за доцільне дотримуватись такої думки щодо виключно значущого аспекту досліджуваного питання: різні автори якість освіти розуміють як процес освіти і як його результат, однак у цілому простежується орієнтація на оцінку якості освіти за результатами.

Так, К. Крутій [171] зауважує, що пошук гуманітарних характеристик якості освіти передбачає передусім визначення тих особливостей, які можуть дати уявлення про результат. Пріоритетом системи якості освіти є якість (у широкому розумінні цього слова) випускників освітнього закладу.

Разом з тим, особливу увагу слід приділити такому. Одне з основних положень менеджменту, зазначає Л. Фалюшина [350], яке можна використати в розробці ефективної технології управління якістю дошкільною освіти, а саме:

„У теорії й практиці управління якістю виділяються дві проблеми: якість продукції і менеджмент якості", – свідчить про те, що дошкільний заклад – єдина система, її функції визначені, а діяльність усіх без винятку співробітників повинна бути спрямована на якісне здійснення завдань дитячого садка.

Для забезпечення якості необхідним є аналіз, який не обмежується констатацією браку, а допомагає виявляти причини його виникнення, дозволяє розробляти й уживати заходів щодо стабілізації рівня якості. Саме за таких умов проявляється можливість управляти якістю. Тому технологія управління за цілями, результатами часто буває неефективною в практиці навчально-виховних закладів.

Л. Фалюшина [350] також відзначає, що виключно важливе значення для розробки ефективної технології управління якістю освітнього процесу в дошкільному закладі має положення менеджменту „Формування якості продукції розпочинається на стадії її проектування", тому, що усупереч переважаючій сьогодні методології й технології управління за результатом, утверджує технологію управління за процесом.

К. Крутій [171], визначаючи параметри (складові) якості дошкільної освіти (якість освітньої мети; якість освітнього процесу; якість управління освітою; якість освітнього результату), зауважує, що всі складові є важливими й мають розглядатися сукупно. Разом з тим, якість дошкільної освіти розглядається частіше як якість результатів освітньої діяльності, а решта компонентів – як необхідні умови отримання цих результатів.

Таким чином, визнання науковцями важливості технології управління за процесом обумовлює виключну актуальність такої складової якості дошкільної освіти, як якісне управління освітою та значущість управлінської компетенції, майстерності, управлінської культури керівника в забезпеченні якості освіти.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що проблема якості дошкільної освіти порівняно з питаннями якості освіти шкільної залишається слабо розробленою й мало дослідженою.

На нашу думку, складність вивчення означеної проблеми певним чином обумовлюється тим, що поняття якості дошкільної освіти, освітнього процесу в дошкільному закладі є багатогранним (К. Крутій [171], Л. Фалюшина [350]).

Так, з погляду дітей – це навчання у цікавій ігровій формі; батьків – ефективний розвиток дошкільнят, забезпечення можливості безпроблемного вступу до школи; вихователів – позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками дошкільного закладу та високі результати розвитку вихованців; керівника дошкільного закладу – ефективність діяльності вихователів і дошкільного закладу як організаційної структури, висока оцінка їх з боку батьків і дітей, успішні освітні результати вихованців, висока оцінка діяльності керівника з боку органів управління освітою; керівника мікро- або макрорівня – ефективність функціонування й підвищення життєздатності системи, якою управляють.

Характеристику поняття „якість дошкільної освіти" з позицій таких суб'єктів освітнього процесу, як держава та вчителі початкової школи, подає К. Крутій [171].

Для держави – це потреба суспільства в якісній освіті. Спрямовуючи ресурси в систему дошкільної освіти, поширюючи її доступність, органи виконавчої влади хотіли б мати підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів. Потреби держави в певній якості послуг дошкільних закладів знаходять своє віддзеркалення в наказах, інструкціях, листах Міністерства освіти і науки тощо.

Для вчителів початкової школи – це наявність у майбутнього учня хоча б мінімального обсягу базисних знань, умінь і навичок, які дозволяють дитині самостійно включатися в навчальну діяльність при класно-урочній системі її організації. Орієнтація на школу відображається в програмі спадкоємності й наступності роботи дошкільного закладу й школи.

Проблему якості дошкільної освіти висвітлює Р. Стеркіна [359], окреслюючи шляхи її досягнення: комплексний педагогічний процес; інтеграція освітніх програм; умови для самостійного експериментування; емоційно-

насичена атмосфера; використання розвиваючих технологій; особистісна взаємодія тощо. Водночас, питання щодо сутності поняття „якість дошкільної освіти", ступеня прояву, можливостей і засобів її виміру не розкриваються.

Ми поділяємо думку Р. Чумічової [359] щодо того, що причиною складності розробки зазначеного питання є протиріччя, яке склалося між педагогічною системою, спланованою дорослими, і особистістю дитини як емоційного, рухливого суб'єкта цієї системи, який швидко змінюється: якщо педагогічну систему реалізувати в спроектованих рамках, тобто вона не буде гнучкою, то це призведе до негативних проявів в особистості дошкільника; якщо її не планувати, складно буде спрогнозувати результат – рівень його розвитку.

Виключно важливим щодо вирішення проблеми якості дошкільної освіти є висновок вченої щодо того, що саме управлінська діяльність спрямована на вирішення цих протиріч і досягнення якості в освіті дитини дошкільного віку.

У теорії менеджменту управління якістю продукції розглядається (Л. Фалюшина) [350] як постійний, планомірний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях на фактори й умови, що забезпечує створення продукції оптимальної якості та її повноцінне використання. Система управління якістю продукції, яка організовує зазначений процес, становить собою сукупність управлінських органів і об'єктів управління, заходів, методів і засобів, спрямованих на усунення, забезпечення й підтримку високого рівня якості продукції.

Управління якістю навчально-виховного процесу в системі освіти має свої особливості. У сучасній теорії та практиці управління виділяють такі етапи: прийняття рішення щодо того, що виробляти; перевірка готовності виробництва й розподіл організаційної відповідальності; виготовлення продукції або надання послуг; усунення дефектів і забезпечення інформаційного зворотного зв'язку з метою внесення в процеси виробництва й контролю змін, що дозволяють уникнути подібних дефектів у майбутньому; розробка довгострокових планів щодо якості.

Здійснення зазначених етапів є можливим лише за умови взаємодії всіх відділів і органів управління. Таку взаємодію називають єдиною системою управління якістю.

Доведено, що якість освіти обумовлює рівень розвитку особистості. Досягнення високого рівня якості освіти можливе лише за умови ефективного управління нею, яке М. Поташник визначає як „особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж колись, не тих, що самі по собі отримуються, а цілком певних, заздалегідь прогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти, причому цілі (результати) повинні бути прогнозовані операціонально в зоні потенційного розвитку учня (випускника), тобто йдеться завжди про найвищі, можливі для конкретного школяра, про оптимальні результати" [248, с. 184 – 185].

Обов'язковою умовою ефективного управління є наявність його організаційної структури, яка визначається як: „сукупність індивідуальних і колективних суб'єктів, між якими розподілені повноваження й відповідальність за виконання управлінських функцій і існують регулярно відтворювані зв'язки й відношення" [Там само, с. 219], та організаційного механізму управління, що „становить собою обов'язково обґрунтовану (логічну) послідовність управлінських дій щодо реалізації конкретної управлінської функції … в оргмеханізмі повинні бути названі не лише логічна структура дій, але й посадові особи, підрозділи (індивідуальні і колективні суб'єкти управління), які виконують, координують і контролюють ці дії" [Там само, с. 229 – 230].

Визнаються недоліки, які впливають на якість управління освітою: примітивність або навіть повна відсутність будь-якої усвідомленої організаційної структури управління якістю освіти, нерозвиненість цієї структури, відсутність у ній тимчасових суб'єктів, необхідних для розробки інноваційних програм і реалізації інноваційних процесів, пов'язаних з підвищенням якості освіти; нечіткість і неповнота визначених для кожного суб'єкта управління його функціональних обов'язків, прав і відповідальності;

неоптимальність розподілу функцій (зазвичай, перевантаженість верхніх рівнів управління); відсутність продуманої системи отримання зворотної інформації про хід освітнього та інноваційного процесів й оптимального організаційного механізму управління якістю освіти [248].

Досліджуючи шляхи досягнення якості освіти в школі, А. Моісеєв [359] указує на необхідність вирішення комплексу завдань: моделювання й прогнозування перспективних вимог до випускника школи, тобто створення моделі, образу випускника; забезпечення оперативного або випереджувального реагування системи управління на відхилення реальної якості від зразка; зміна вимог до суттєвих властивостей результатів освіти й моделей випускників, їх перехід у нову якість; діагностування досягнутого рівня якості освіти.

Цілісна система управління, зорієнтована на кінцевий якісний результат, містить фактори його досягнення – творчий потенціал трудового колективу (людські ресурси), методи й моделі управління. Перехід до управління за результатами означає удосконалення й усієї організації, і системи управління.

Доведено (Ю. Конаржевський, П. Третьяков) [359], що якість освіти залежить від психологізації процесу управління, горизонтальної системи професійного співробітництва, мотиваційної орієнтації керівників і педагогів, культури діяльності всіх суб'єктів закладу.

А. Субетто [359] відзначає, що управління якістю результатів і, відповідно, ефективністю педагогічних систем повинне забезпечуватися через управління якістю процесів у педагогічних системах.

В. Качалов, Б. Прудковський [359] вважають, що, створюючи концепцію комплексної системи управління якістю освіти, необхідно враховувати три взаємопов'язані завдання: формування еталона (стандарту) якості, порівняння досягнутого рівня з еталоном і на цій основі оцінки якості, мінімізація виявлених відхилень. У цьому випадку оцінка якості системи управління освітою здійснюється на основі уявлень щодо еталонів якості.

Виключно важливий внесок у розробку проблем управління якістю освіти у школі зробив М. Поташник [248]. Р. Чумічова, досліджуючи авторську

концепцію дослідника, акцентує увагу на положеннях щодо того, що якість освіти залежить від численних часткових і загальних параметрів системи управління (змісту й методів, цілей і результатів, змісту й засобів тощо). Водночас, оцінка його результатів є виключно складною процедурою, тому що потребує від керівника чітких уявлень щодо його характеристик й оптимального механізму суб'єкт-об'єктних взаємодій у певній системі. Саме вирішення протиріч між різними складовими системи управління приводить до якісних змін, забезпечує перехід з одного стану в інший.

На думку М. Поташника [248], створювана система управління має бути спрямована на підвищення якості освіти. Її необхідно оцінювати не лише за допомогою педагогічних, освітніх параметрів, але й на основі культурно-історичної педагогіки. Це дозволить змінити акценти з освіти, спрямованої на формування культури корисності (знань, умінь, навичок тощо), на освіту, що забезпечує культуру відродження достоїнства, честі, ентузіазму людей (дух, духовність, духовні гуманістичні цінності).

Автор концепції управління якістю освіти в школі звертає увагу на те, що у створенні різних моделей системи управління якістю освіти необхідно забезпечити розвиток творчого конструктивно-критичного мислення педагогів, усвідомлення сутності педагогічної діяльності й націленість програми на досягнення результату. Якість процесу становлення й розвитку освітнього закладу, на думку М. Поташника [248], залежить від висунутої ідеї, яка характеризується новизною; характеру нововведень і шляхів їх упровадження в педагогічний досвід колективу.

М. Поташник [248] відзначає, що оцінка якості освіти за динамікою змінювання її результатів – продуктивний спосіб, що обумовлює необхідність систематичного моніторингу результатів, який найбільш прогресивні керівники почали здійснювати останнім часом.

Таким чином, спираючись на вищезазначене, ми приймаємо думку Р. Чумічової [359] щодо того, що досягнення якості освіти можливе за

наявності в керівника здатності проектувати систему управління як модель і механізм досягнення освітньої якості.

Управління якістю освіти (за цілями й результатами) – це особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, а цілком визначених, раніше прогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти, причому цілі (результати) повинні бути прогнозовані операціонально в зоні потенційного розвитку дитини [359].

Якість управління дошкільним навчальним закладом характеризується (К. Крутій) [171] як сукупність властивостей і ознак, що визначають його придатність, „високосортність".

У контексті управління якістю дошкільної освіти метою розвитку дошкільного навчального закладу визначається створення умов, що забезпечують оптимальний особистісний розвиток кожної дитини.

Освітні програми й стандарт дошкільної освіти окреслюють критерії, що визначають умови, які необхідно створювати в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу щодо забезпечення певних якостей у розвитку дитини. У зв'язку з цим управління повинно бути зорієнтованим на зміст, методи, засоби, середовище освітнього процесу, що обумовлює якість результату педагогічного процесу [359].

Роль освітніх програм у забезпеченні якості дошкільної освіти розкриває Р. Чумічова [359], зауважуючи, що в дошкільному навчальному закладі необхідно створювати педагогічні умови з метою ефективного розвитку дітей дошкільного віку. Модель педагогічних умов закладена в освітній програмі, яка потребує глибокого аналізу з боку керівника й педагогів з погляду загальної стратегії розвитку закладу й запитів, потреб та інтересів дитини.

Педагогічним колективам дозволяється самостійний вибір освітньої програми. Вибір найбільш ефективної програми розвитку дитини потребує від спеціалістів високого рівня професійної культури, уміння визначати якісні характеристики в змісті програми, яка б забезпечила реалізацію стратегічної цілі дошкільного закладу й рівня розвитку дитини.

Показник якості дошкільної освіти закладено у змісті основних комплексних освітніх програм. Програми представляють різні освітні моделі педагогічного процесу, які адекватно повинні знайти відображення в планах діяльності педагогів. Порушення відповідності між моделлю програми, програмою розвитку дошкільного закладу й планом діяльності вихователя призводить до зниження якості й педагогічного процесу, і його результату.

Разом з тим, аналіз широкої практики свідчить, що керівники й педагоги часто дезорієнтовані в цінностях різних програм. Вибір програмного забезпечення нерідко здійснюється випадково, формально, без урахування специфіки дошкільного закладу, педагогічного колективу. Спостерігаються випадки формального перенесення певної програми в існуючий освітній процес. Педагоги-практики зазнають труднощів у точному формулюванні цілей, завдань, якісних ознак програми, яку вони реалізують, що не дозволяє забезпечити ефективність результатів освітнього процесу, якості освіти дітей дошкільного віку.

Виключно важлива роль стандарту дошкільної освіти як показника її якості та механізму управління якістю освіти дошкільнят визначається в ряді дослідницьких робіт (К. Крутій [171], Р. Стеркіна [359], Р. Чумічова [359] та ін).

Р. Чумічова [359] зазначає, що стандарт дошкільної освіти створено з метою забезпечення кожній дитині рівних освітніх можливостей і збереження єдиного освітнього простору. Стандарт є тим нормативним документом, на основі якого здійснюється атестація й державна акредитація освітнього закладу. У ньому визначається обов'язковий мінімум основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження, вимоги до рівня підготовки випускника дошкільного закладу.

Освітній стандарт є механізмом, що регулює якість освіти, основою об'єктивної оцінки рівня освіти й кваліфікації випускників незалежно від форм одержання освіти. Він становить собою систему критеріїв комплексної оцінки діяльності дошкільного закладу в процесі атестації. Основними критеріями є: зміст і методи виховання й навчання (програми, педагогічні технології,

характер взаємодії персоналу з дітьми), кадрове забезпечення організації діяльності закладу (керівництво й управління), матеріально-технічні й медико-соціальні умови (розвиваюче оточення, безпека, охорона здоров'я), оцінка діяльності дошкільного закладу батьками вихованців. Рівень реалізації освітніх стандартів дозволяє визначити державний статус освітнього закладу під час державної акредитації.

Разом з тим, зауважує Р. Чумічова [359], широка сучасна педагогічна практика визначила питання, які потребують якнайшвидшого вирішення, об'єднання зусиль учених та практиків з метою оновлення вимог щодо освіти дошкільнят та системи управління його якістю.

Так, у зв'язку з осмисленням критеріїв оцінки якості освіти, перед практиками постає ряд запитань: освітній стандарт – це показник рівня чи якості освіти; що в стандартних вимогах є якісною характеристикою тієї чи іншої дії педагога, а що – проявів дитини; наскільки оцінювання певних параметрів стандарту з позиції „так" і „ні" є підтвердженням рівня якості.

Оскільки йдеться про якість освіти за її результатами, то виникає необхідність здійснення аналізу критеріїв стандарту щодо характеристик педагогічного процесу (зміст і методи) або результатів діяльності педагога. У зв'язку з цим виникає питання: результатом діяльності вихователя дитячого садка є рівень розвитку дитини (комунікацій, уявлення, здібностей, інтересів, здоров'я, індивідуальних проявів тощо) чи його професійні здібності (реалізація змісту освіти, відповідних вимог освітнього стандарту, використання розвиваючих технологій, створення розвиваючого середовища, способи здійснення діагностики, корекції, організація різних форм діяльності з дітьми та батьками тощо).

Ще більше утруднень викликає оцінювання якості діяльності керівника дошкільного закладу. Стандарт дошкільної освіти не дозволяє дійти однозначного висновку, що є показником якості його управлінської діяльності. Обмеженість таких критеріїв, як укомплектованість кадрами, рівень їхньої освіти, виконання функцій відповідно до посадової інструкції, наявність

нормативно-правової документації (статуту, договору, концепції, програми, планів тощо) не дозволяє ні керівникові, ні членам атестаційної комісії точно визначити показники якості його управлінської діяльності.

Таким чином, державний освітній стандарт як обов'язковий мінімум змісту дошкільної освіти й механізм досягнення її якості окреслює перед дошкільними закладами перспективи в досягненні певного державного статусу та є обмеженням, що захищає здоров'я дитини від перевантажень у пізнавальних видах діяльності та обумовлює точність виконання нормативних вимог.

Глибокий аналіз стандарту, усвідомлення його змісту дозволяє керівникам визначати перспективні лінії розвитку дошкільного закладу, створювати науково обґрунтовану систему освіти. Наукове, професійне управління педагогічним процесом на засадах освітнього стандарту обумовлює ефективний розвиток дітей дошкільного віку, творчих здібностей дорослих і дошкільнят.

На сучасному етапі розвитку суспільства науковці (К. Крутій [171], Л. Фалюшина [350], Р. Чумічова [359] та ін.) одностайні в тому, що механізми управління якістю дошкільної освіти потребують удосконалення.

Відзначається (Л. Фалюшина) [350], що ставлення до проблеми управління якістю в теорії менеджменту пройшло кілька етапів розвитку.

Перший етап (початок XX століття): увага приділяється вимірюванню якості окремого виробу, якому необхідно відповідати певним стандартам.

Другий етап (1920-і – 1930-і рр.) характеризується усвідомленням того, що якість продукції можна забезпечити не лише її відповідністю стандартам, але й за умови якості та стабільності процесу виробництва.

Третій етап (1950-і рр.): з'явилося усвідомлення того, що якість продукції і стабільність виробничих процесів повинні відповідати ринковим вимогам.

Четвертий етап (1970-і – 1980-і рр.): розпочався перехід від тотального управління якістю до тотального менеджменту якості, поняття якості переноситься із сфери виробництва у сферу споживання.

П'ятий етап (1990-і рр.): істотне зростання впливу гуманістичної складової якості, уваги до екологічних вимог суспільства, до задоволення потреб персоналу підприємств тощо. Якість стала розглядатися як задоволення вимог і потреб суспільства, власників (акціонерів), споживачів і службовців.

Ми поділяємо думку Л. Фалюшиної [350] щодо того, що сучасний рівень розробленості питань управління якістю освітнього процесу відповідає лише першому, найбільш ранньому етапу розвитку зазначеної проблеми в теорії менеджменту.

Дослідниця окреслює причини, які обумовлюють неефективність управління дошкільною освітою. Так, указується на нестачу спеціальної літератури щодо зазначеної проблеми. Накопичений досвід менеджменту в зазначеній галузі фактично не використовується. Питання щодо необхідності управління освітньою діяльністю в дошкільному закладі часто піддається сумніву. Питання якості педагогічної праці пропонується для вирішення самим педагогам, яким найчастіше не вистачає відповідного досвіду, необхідного для ефективної управлінської діяльності. З цієї ж причини не достатньо ефективним є залучення педагогів до управління діяльністю дошкільного закладу.

Проблеми в управлінні якістю дошкільної освіти на рівні дитячого садка окреслює К. Крутій [171]: нормативно-правова база не завжди відповідає сучасній освітній ситуації, яка обумовлює діяльність дошкільних закладів; керівники всіх рівнів управління дошкільною освітою не використовують у повному обсязі можливості сучасної нормативно-правової бази, тож мають утруднення в розробці локальних актів, адекватних освітній ситуації; проектування розвитку системи дошкільної освіти здійснюється без урахування її реального якісного стану: у програмах і річних планах часто відсутній проблемний аналіз; контроль якості дошкільної освіти здійснюється епізодично, безсистемно й не завжди відповідає сучасним нормативним вимогам; рекомендаційні матеріали обласних атестаційних комісій, висновки з підсумків атестації не завжди враховуються у визначенні стратегії й тактики розвитку дошкільної освіти на рівні дошкільного закладу тощо.

Таким чином, аналіз дослідницької літератури свідчить про наявність важливих проблем, які обумовлюють неефективність управління якістю дошкільною освітою. Одним з основоположних проблемних питань є не достатня підготовленість керівників освіти дошкільнят до ефективної, успішної, професійної, культуровідповідної управлінської діяльності.

Водночас, управлінській компетентності, майстерності приділяється виключно важлива роль у забезпеченні якості дошкільної освіти (К. Крутій [171], Д. Матрос [247], Н. Мельникова [247], Д. Полев [247], О. Сафонова [307], Л. Фалюшина [350], Р. Чумічова [359] та ін.). Науковці довели, що успішність розвитку дитячого садка, його соціальний статус значною мірою залежить від професійних умінь керівника, його здатності оперативно приймати рішення, націлювати колектив на безперервний розвиток, творче зростання.

У зв'язку з вищезазначеним пропонуються (Л. Фалюшина) [350] деякі шляхи вирішення проблеми вдосконалення механізмів управління якістю освіти. Так, указується на необхідність удосконалення управління процесами в системі дошкільної освіти, основою якого є моніторинг процесів, що відбуваються в системі (моніторинг дозволяє своєчасно й адекватно виявляти та усувати дисфункцію системи, підвищуючи її життєздатність); створення методик удосконалення діяльності управлінців.

З метою підвищення ефективності управлінської діяльності керівників дошкільних закладів визначається потреба у визначенні рівня сформованості їхніх реальних професійних умінь, розробки й реалізації програми цілеспрямованого формування необхідних управлінських якостей, виявлення ефективності набутих управлінських знань, умінь і навичок, розробки механізмів їх постійного контролю й корекції.

Зауважується, що реалізація запропонованої системи спрямована на вдосконалення вміння керівників відповідно до основних напрямів і завдань освітньої системи вибудовувати таку модель діяльності підлеглих, яка дає гарантовану можливість успішного вирішення проблеми.

Особлива увага акцентується на необхідності й можливості використання в сучасній теорії та практиці управління якістю дошкільної освіти положень теорії менеджменту та маркетингу. Маркетинг допомагає системі дошкільної освіти знайти своє місце в зовнішньому середовищі, усвідомити управлінцям будь-якого рівня, хто є клієнтами системи (реальним й потенційним), які освітні послуги вони бажають одержати від системи, якої якості й за які гроші. Менеджмент дає можливість управлінцям: забезпечити порядок у самій системі; раціоналізувати використання всіх ресурсів дошкільного навчального закладу, усієї системи дошкільної освіти.

Л. Фалюшина пропонує конкретні положення теорії менеджменту, які доцільно використовувати в практиці управління якістю дошкільної освіти: „Якість – це комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробку стратегії, організацію виробництва, маркетинг тощо"; „В умовах командно-адміністративної економіки якість трактується з позиції виробника. У ринковій економіці якість розглядається з позицій споживача"; „У практиці менеджменту широко використовується кваліметрія – наука про способи вимірювання й кількісну оцінку якості продукції і послуг" тощо [350].

К. Крутій [171] особливу увагу зосереджує на тому, що передусім стиль дій і спосіб думок керівника змінюють інформаційні технології. Вони забезпечують точність, оперативність, адекватність управлінських рішень, вивільняють час і формують інформаційну культуру, що відповідає міжнародним стандартам управління Значну підтримку керівникові надають інформаційні ресурси мережі Internet або спеціально організоване наповнення внутрішньої мережі закладу – Intranet.

Разом з тим, навіть за наявності комп'ютерів і розвиненого телекомунікаційного зв'язку досить низька інформаційна компетентність та інформаційна культура сучасних управлінців у галузі дошкільної освіти не дозволяють досягти значних змін в управлінській діяльності. „У свою чергу, інформаційна культура виявляє себе за умови наявності у керівника функціональної культури, культури взаємодії, культури дослідження, культури

відвертості для впровадження й розуміння інноваційних процесів, які можуть застосовуватися в конкретному дошкільному навчальному закладі" [171, с. 89].

Тож використання інформаційних технологій в управлінні – це умова забезпечення і якості управління, і якості освітнього процесу в цілому.

Чинником успішності управлінської діяльності визначаються також цінності, якими володіють керівник і педагоги дошкільного закладу.

Учені (К. Крутій [171], Д. Матрос [247], Д. Полев [247], Н. Мельникова [247]) визначають такі цінності колективу педагогів дитячого садка: гуманізація мети і принципів освітньої роботи з дітьми; інновація як засіб розвитку, поліпшення наявних позитивних результатів, а не самоціль; цінності демократії: самовизначення, самовираження, самореалізація; цінності творчості: самооцінка, самоконтроль, рефлексія, самокорекція, саморозвиток, самовираження; цінності взаємодії: взаємоповага, взаєморозуміння, взаємодопомога, етика відносин, довір'я, взаємна підтримка; збереження та оновлення традицій; створення в дошкільному закладі духу інтелігентності (освіченість, інтелект, зовнішня й внутрішня культура життєдіяльності); участь в управлінні закладом членів колективу, батьків, залучення їх до процесу творчої діяльності; імідж дитячого садка тощо.

Спираючись на аналіз показників якості освіти в дошкільному закладі, параметрів оцінки ефективності управлінської діяльності керівників дошкільної освіти (К. Крутій [171], Л. Фалюшина [350], Р. Чумічова [359] та ін.), вважаємо можливим окреслити напрями формування, удосконалення управлінської компетентності, управлінської культури майбутніх та сьогоднішніх управлінців у галузі освіти дітей дошкільного віку: аксіологічний, соціальний, педагогічний, функціональний, дидактичний.

Аксіологічний – передбачає формування стійкого світогляду, суттєвою частиною якого є система й диспозиція цінностей, інтересів, переконань, позитивна соціальна орієнтація, духовна культура, моральні якості особистості.

Педагогічний – спрямований на засвоєння психолого-педагогічних знань, отримання узагальненого педагогічного досвіду з метою створення

оригінальної, гуманної, особистісно орієнтованої освітньої практики з урахуванням умов певного дошкільного навчального закладу, формування уміння забезпечувати становлення та розвиток інноваційної педагогічної практики у системі дошкільної освіти.

Функціональний – спрямований на формування вміння відтворювати традиційний управлінський цикл, реалізовувати управлінські функції, сучасні розробки й теоретичні установки щодо управління в цілому та управління освітою дошкільнят, здійснювати психологізоване управління (володіти етикою управлінської діяльності, методикою мотивації тощо), інноваційну управлінську діяльність.

Соціальний – обумовлює набуття здатності управляти дошкільною освітою як соціальною системою, організовувати взаємодію з населенням, установами (дошкільними, виробничими, науковими, мистецькими тощо), їхніми керівниками, окремими людьми.

Дидактичний – сприяє набуттю андрагогічної компетентності в галузі освіти персоналу, його постійного виховання, навчання, розвитку, що обумовлює інноваційну діяльність педагогічного колективу, конкурентоспроможність дошкільного навчального закладу, системи дошкільної освіти.

Таким чином, у ряді дослідницьких робіт (К. Крутій [171], Д. Матрос [247], Н. Мельникова [247], Д. Полев [247], О. Сафонова [307], Л. Фалюшина [350], Р. Чумічова [359] та ін.) доведено, що одним з найважливіших факторів, який впливає на якість освіти, є вдосконалення професійної компетентності, підвищення ефективності та якості управлінської діяльності майбутніх та сьогоднішніх керівників дошкільної освіти, формування їхньої управлінської культури.

Виходячи з того, що система підготовки управлінців у галузі освіти дошкільнят не забезпечує необхідного рівня їхньої подальшої діяльності, дослідження формування управлінської культури керівників дошкільної освіти є виключно необхідною та актуальною проблемою.

Наукове видання

ПОНОМАРЕНКО Тетяна Олександрівна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ

Монографія

За редакцією автора
Комп'ютерний макет — Олійник Н. В.
Коректор — Пономаренко Т. О.

Підп. до друку 30.05.2008 р. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Папір офсет.
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 15,81.
Наклад 500 прим. Зам. № 7.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

Книга надрукована в типографії «Поліграфічний центр «Максим»
91011, Україна, м. Луганськ, вул. Челюскінцев, 16-а, т/ф: 34-40-21
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої діяльності ДК № 3036 від 17.12.07 р.