

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально–науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Аксьонова Яна Анатоліївна

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність 073 «Менеджмент»
Галузь знань 07 Управління та адміністрування

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ О.Б. Кривонос
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
« ____ » _____ 2020 року

Виконавець
_____ Аксьонова Я. А.
« ____ » _____ 2020 року

СУМИ 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Особливості управління дошкільною освітою в сучасних умовах.....	8
1.2. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти.....	15
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	27
2.1. Організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти	27
2.2. Особливості застосування технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності закладів дошкільної освіти.....	69
2.3. Реалізація організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти	34
2.4. Критеріально-оцінний інструментарій визначення якості управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти...	65
2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	77
Висновки до розділу 2	82
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасними модернізаційними процесами у вітчизняній освіті, зорієтованими на формування якісно нової системи освітнього менеджменту з урахуванням міжнародного досвіду й специфіки економічних та соціокультурних умов, що вимагає суттєвих змістових, структурних, організаційних перебудов, постійного пошуку нових технологій управління якістю роботи навчальних закладів різних типів і форм власності. Саме організаційно-управлінські інновації постають передумовою будь-яких кардинальних змін і є визначальним чинником переходу системи на якісно інший рівень. Це є справедливим і для сучасного стану дошкільної освіти, що знаходить відображення в низці законодавчо-нормативних освітніх документів України: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 роки, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти.

Ускладнення змісту дошкільної освіти, зорієтованого на розвиток цілісної, життєво компетентної особистості дитини, самого педагога й, відповідно, функцій і умов діяльності сучасного закладу дошкільної освіти (ЗДО), потребують принципових змін в організаційному та технологічному аспектах сучасного стилю управління, який, на жаль, зберігає певною мірою авторитаризм у прийнятті управлінських рішень щодо відбору та реалізації змісту, вибору моделей організації освітнього процесу. Причинами є інерційність педагогічного мислення, відсутність гнучкості, креативності в прийнятті управлінських рішень значної кількості керівників, що гальмує інноваційні процеси не лише в дошкільних навчальних закладах, а й освітній галузі загалом. Отже, постає проблема пошуку ефективних технологій управління освітнім процесом дошкільного закладу освіти для оновлення всіх аспектів його діяльності.

Ідея інтеграції змісту дошкільної освіти зумовлена концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти й має глибоке методологічне та психолого-педагогічне підґрунтя.

Проблеми інтеграції змісту освіти торкалися у своїх роботах Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. Коменський, Дж. Локк тощо; усебічне обґрунтування інтеграційних зв'язків знань різних наук подано в працях К. Ушинського. Психологічні засади процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкрито в дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка тощо; вивченню особистісно-розвивальних можливостей інтеграції змісту навчально-виховного процесу присвячено студії психологів – О. Запорожця, І. Кулагіної, О. Леонтьєва, І. Лернера, С. Рубінштейна.

Із кола сучасних дослідників, які вивчають питання інтеграції змісту освіти на різних її рівнях, можна відзначити наукові розвідки М. Арцишевської, К. Гуз, В. Ільченко, І. Козловської, О. Кононко, О. Лобанчук, Л. Масол, О. Савченко, О. Сухаревської, Н. Юдіної, Т. Яновської та ін. Низка робіт у галузі дошкільної освіти – Н. Гавриш, Н. Васюкової, Т. Комарової, М. Лазаревої, Ю. Рюміної, С. Сажинної, Г. Черданцевої, Р. Чумічової та ін. - засвідчує наявність теоретичної основи для побудови освітнього процесу в ЗДО.

З огляду на недостатню методологічну та технологічну розробленість проблеми темою магістерської роботи обрано: *«Організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти»*.

Об'єкт дослідження - управління закладом дошкільної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження - обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання дослідження:

1. Схарактеризувати особливості управління закладом дошкільної освіти в сучасних умовах.
2. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у ЗДО.
3. Розробити критеріально-діагностичний комплекс для оцінки ефективності управління освітнім процесом у ЗДО.
4. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.
5. Розробити та експериментально перевірити ефективність планування освітнього процесу на основі технології складання інтелектуальних карт.

У процесі виконання магістерської роботи було використано комплекс *методів* дослідження, зокрема: *теоретичні* – логіко-теоретичний аналіз, узагальнення для з'ясування стану розробленості проблеми; прогнозування показників якості дошкільної освіти для розробки критеріально-діагностичного апарату; порівняльний аналіз, який дозволив зіставити різні моделі організації освітнього процесу в ЗДО; моделювання для розробки технології планування освітнього процесу; *емпіричні* – анкетування, інтерв'ювання, метод тверджень і вільних бесід; вивчення документації, співбесіди з керівниками, узагальнення досвіду проведення занять інтегрованого типу та застосування інтегрованих завдань з метою вивчення реального стану освітньої діяльності та практики управління ЗДО; педагогічний експеримент; *статистичні*: математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи (критерій Пірсона χ^2 для виявлення розбіжностей у розподілі досліджуваної ознаки, кореляційний аналіз), їх інтерпретація в контексті підтвердження достовірності здобутих результатів дослідження, висунутої гіпотези.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності утілення в освітньому процесі ЗДО управлінської

стратегії взаємодії керуючої та керованої підсистем на різних (стратегічному, тактичному й оперативному) рівнях на основі принципу інтеграції, що забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов, зокрема: *спрямування управлінської діяльності* методичного змісту на розвиток готовності педагогів до здійснення освітнього процесу; *планування освітнього процесу* за технологією складання інтелектуальних карт; *використання в освітньому середовищі* ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та експериментальній перевірці технології складання інтелектуальних карт як інструмента планування освітнього процесу ЗДО; використанні у практиці управління закладом дошкільної освіти особливостей організації освітнього процесу.

Матеріали дослідження можуть бути використані в закладах післядипломної педагогічної освіти з метою посилення ефективності навчально-виховної роботи вчителів, оптимізації управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти, а також під час написання підручників із проблем менеджменту, навчальних посібників та іншої навчально-методичної літератури. Низку окреслених питань можна рекомендувати для розробки в дипломних і магістерських дослідженнях із питань освітнього менеджменту.

Апробація результатів та публікації. Матеріали дослідження, його основні положення та практичні результати доповідалися та обговорювалися на VI Міжнародній науково–практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 23-24 квітня 2020 р.); IV Міжнародній науково–практичній конференції «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 06-07 травня 2020 р.) та на II Міжнародній науково–практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми,

перспективи» (12-13 листопада 2020 р.) при Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка.

Публікації:

1. Аксьонова Я. А. Організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених / гол. ред. О. Г. Козлова. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. С. 69–72.

2. Аксьонова Я.А. Технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності закладу дошкільної освіти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 57–61.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається з переліку умовних скорочень, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків та списку використаних джерел. Робота містить 7 рисунків, 7 таблиць, загальний обсяг сторінок – 97 та використаних джерел – 93 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Особливості управління дошкільною освітою в сучасних умовах

Удосконалення змісту, ускладнення функцій і умов діяльності сучасного дошкільного закладу освіти потребують значних змін в організаційному та технологічному аспектах управління освітою.

Базовими для визначення особливостей управління дошкільною освітою в сучасних умовах є наукові положення теорії управління та теорії управління освітою, зокрема ті, що висвітлюють сутність ключових категорій: „управління”, „менеджмент”, „освітній менеджмент” тощо та дають змогу визначити стратегію наукового пошуку.

Зауважимо, що ці поняття вимагають системної оцінки, оскільки будь-який навчальний заклад є як цілісною динамічною соціально-педагогічною системою взаємопов'язаних компонентів, що становить особливу єдність із середовищем, так і частиною системи вищого рівня (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Маслов, В. Пікельна, Є. Хриков [6; 26; 35; 41; 59; 72; 88] та ін.). Важливим, на нашу думку, є уточнення Т. Шамової щодо цілісності взаємодіючих на основі співробітництва між собою, навколишнім середовищем та його духовними й матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, спрямованого на формування й розвиток особистості [82, с. 21]. Ці положення та визначені науковцями ознаки поняття „система” ми сприймаємо як методологічні, що дозволяють отримати доступ до суттєвих характеристик та зв'язків, які забезпечують функціонування й розвиток конкретної освітньої системи, якою є дошкільний навчальний заклад.

Відзначимо, що системний підхід у дослідженні управлінських аспектів діяльності ЗДО застосований у працях С. Єзопової, Г. Ксьондзової, Т. Морозової, С. Пехаревої, Л. Пісоцької, Л. Покроєвої, О. Янко [34; 52; 61; 71; 75; 76; 92] та ін. У цьому контексті посилаємось і на дослідження В. Маслова, у якому подано обґрунтування тези, що управляти можна тільки системами, і в якому управління визначено „системним явищем, що характеризується всіма сутнісними ознаками складних цілісних систем” [59, с. 29]. Таку позицію ми приймаємо як вихідну у вивченні освітньої системи дошкільного закладу освіти, оскільки з позицій системного аналізу дошкільний навчальний заклад має основні сутнісні ознаки соціальної системи, управління якою також є динамічною системою.

Для унаочнення сутнісних ознак ЗДО як соціально-педагогічної системи та ознак управління як її складника представимо рисунки 1.1 та 1.2.

Зупинимось на характеристиці ЗДО як соціально-педагогічної системи (див. рис. 1.1), основними ознаками якої є характерні для будь-якої соціальної системи цілеспрямованість (наявність мети, призначення); власна структура як сукупність взаємопов'язаних елементів – підсистем (управління, освітній процес, педагогічний колектив, дитячий колектив); цілісність, яка є інтегративним продуктом, результатом взаємодії елементів у системі й найважливішою її характеристикою; ієрархічність організаційної будови, зв'язків та відносин, що підвищує керованість навчального закладу та ефективність його управління. Особливості функціонування та розвитку ЗДО як системи зумовлено як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. ЗДО як система вступає у взаємини з навколишнім зовнішнім середовищем і тому є відкритою, націленою на взаємодію з різними державними структурами та соціальними інститутами. Так, на розвиток ЗДО впливають такі чинники, як ставлення держави й суспільства до дошкільної освіти, державна політика в галузі освіти й відповідні нормативно-правові документи; соціально-економічний рівень суспільного розвитку й соціально-моральні цінності суспільства загалом та конкретних регіонів зокрема; статус

закладу, який може передбачати певні особливості функціонування, пріоритетні напрями чи можливості розвитку ЗДО.

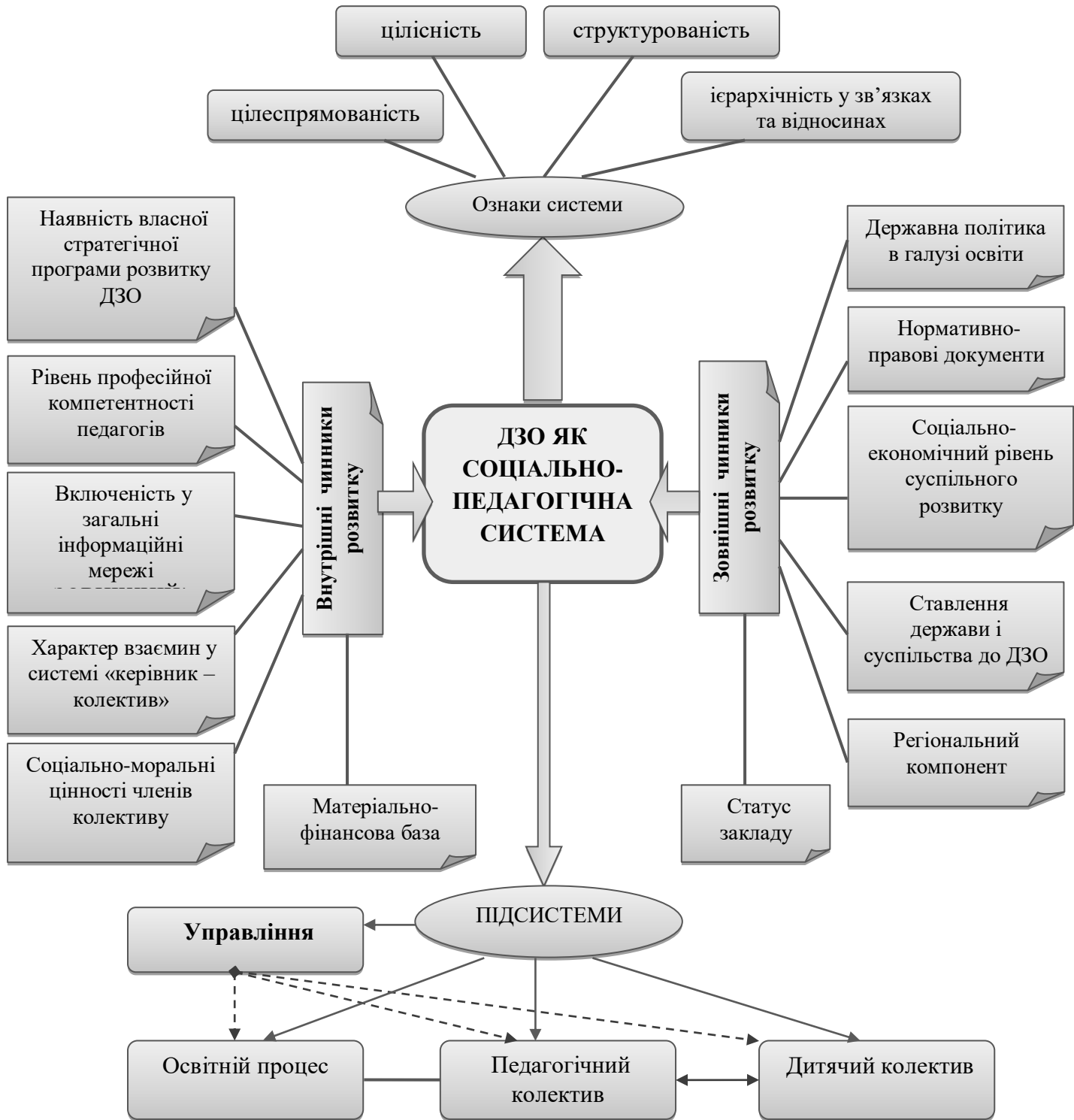


Рис. 1.1. Дошкільний заклад освіти як соціально-педагогічна система

Водночас дошкільний навчальний заклад є самодостатньою, внутрішньоцілісною соціально-педагогічною системою, поліструктурною за своєю будовою та з наявними власними внутрішніми чинниками розвитку.

Останніми є, зокрема, наявність власної стратегічної програми розвитку, включеність у загальні інформаційні мережі, характер взаємин у системі „керівник – колектив”, рівень професійної компетентності працівників, матеріально-фінансова база тощо.

Отже, сутнісними ознаками ЗДО як соціально-педагогічної системи є її відкритість і водночас внутрішня зацикленість та самодостатність.

Зупинимось на характеристиці управління (див. рис. 1.2), яке є підсистемою загальної системи ЗДО і має всі притаманні їй ознаки й властивості: цільове призначення, яке полягає в забезпеченні цілісності життєдіяльності закладу; структурованість, яка становить сукупність загальних функцій управління (у їх визначенні ми звернулись до класифікації, яку подає В. Маслов [59]: інформаційна функція, прогностично-моделююча, організаційно-регулятивна, оцінювально-аналітична та корекційна); цілісність, зумовлена інтегрованим результатом взаємодії виконаних на певному рівні всіх функцій управління; ієрархічність організаційної структури процесу управління.

Отже, дошкільний навчальний заклад постає цілісною соціально-педагогічною системою, управління якою, своєю чергою, також характеризується всіма сутнісними ознаками системи.

Дефініційний аналіз поняття *управління* дав змогу з'ясувати інтерес до нього з боку різних наукових дисциплін, його остаточну невизначеність, що пояснено різними вихідними позиціями авторів щодо основних характеристик цього терміна.

Тому, питання управління ЗДО є предметом досліджень багатьох науковців (Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Лазарев, М. Поташник, Т. Шамова [47; 50; 53; 78; 90] та ін.). Ґрунтовні праці, у яких розглянуто питання управління загальноосвітніми закладами, представляють В. Бондар,

Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий, О. Мармаза, В. Маслов, В. Огнев'юк, В. Пікельна, А. Прокопенко, Ф. Хміль, Є. Хриков [7; 11; 26; 32; 36; 40; 57; 58; 59; 65; 73; 79; 87; 88] та ін.

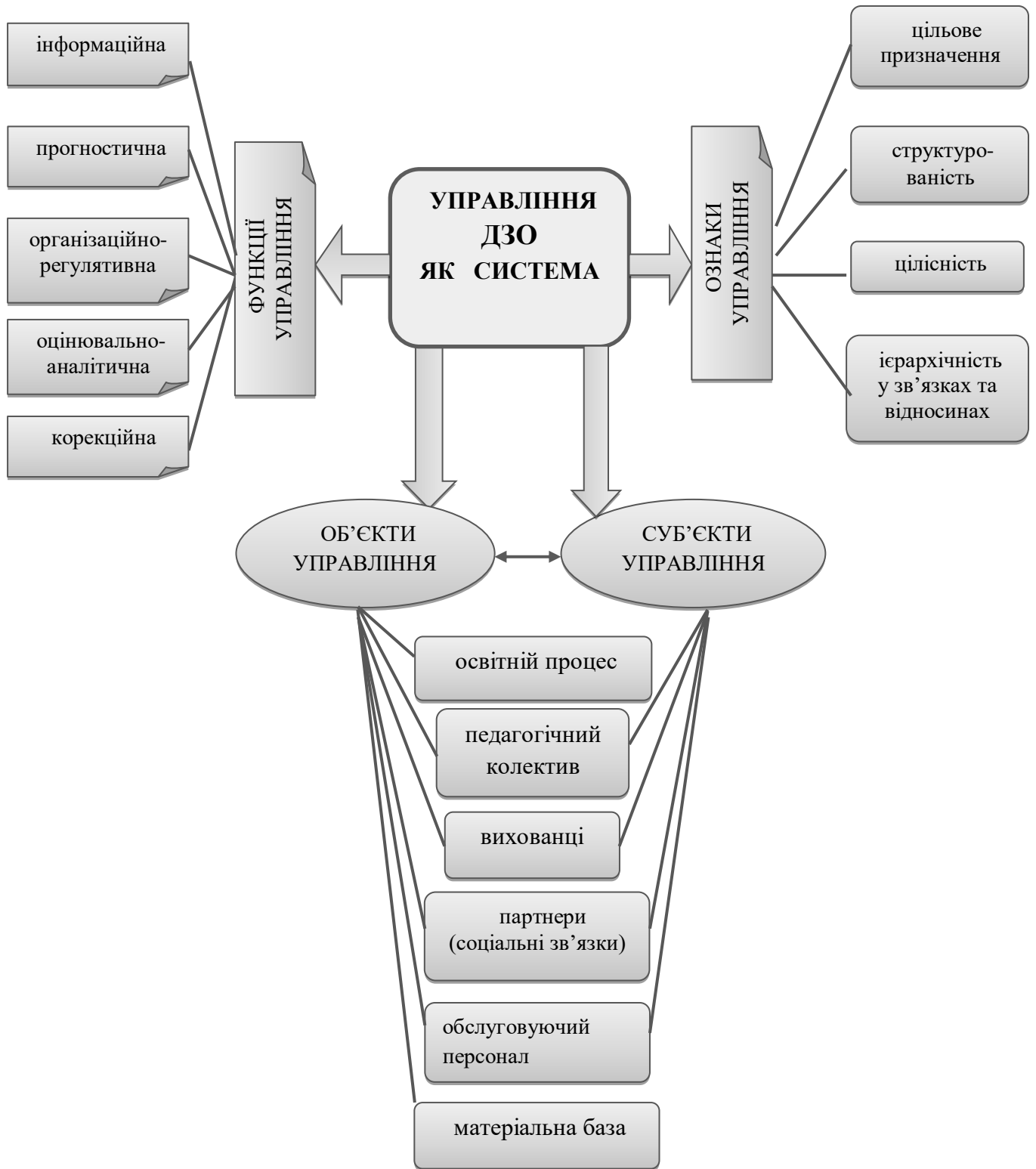


Рис. 1.2. Управління ЗДО як система

У ході проведеного аналізу простежується висновок про те, що принциповою ознакою у визначенні сутності поняття *управління освітою* є його цілеспрямованість, і в цьому контексті важливим є розрізнення *цілей управління* та *цілей навчального закладу*. Інакше кажучи, як зазначає Є. Хриков, „метою управління є створення необхідних умов для реалізації цілей навчального закладу” [88, с. 39]. Така позиція є цінною в контексті нашого дослідження, оскільки на основі визначення головної мети управління виділяються його локальні цілі, зміст управлінської діяльності, причому це можна зробити лише на основі врахування особливостей навчального закладу (у нашому дослідженні – дошкільного) як педагогічної системи.

Теорія управління системою дошкільної освіти протягом останнього десятиліття динамічно розвивалась: розроблено теорію управління ЗДО, виділено функції управління, виявлено значущість цих функцій, розглянуто питання планування й організації діяльності керівника ЗДО, виявлено умови управління розвитком дошкільної освіти та якістю роботи ЗДО у сучасних умовах (К. Беляя, А. Бондаренко, К. Крутій, О. Кузнецова, Т. Морозова, С. Пехарева, Л. Пісоцька, Л. Поздняк, Л. Покроєва, Т. Пономаренко, О. Сафонова, Р. Чумічова, О. Янко та ін.). Аналіз психолого-педагогічних досліджень з цього питання дозволяє визначити сутність управлінської діяльності як у загальній системі дошкільної освіти (тут управління дошкільною освітою розглядається як цілеспрямована діяльність усіх ієрархічних ланок управління, що забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти в різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку), так і в межах сучасного ЗДО - як внутрішнє управління дошкільного закладу освіти, усі види самоврядування на рівні компетенції кожного суб'єкта управління), а також простежити шляхи її оптимізації з метою розвитку педагогічної системи [72].

Проте з метою ґрунтовнішого розгляду та розкриття особливостей управлінських аспектів з урахуванням інтересів і можливостей усіх учасників

дошкільної освіти зупинимось на спорідненому в понятійно-термінологічному апараті нашого дослідження терміні – *менеджмент*.

Питання менеджменту дошкільної освіти знайшли своє відображення в працях С. Єзопової, Г. Закорченної, Г. Ксьондзової, О. Сафонової, Л. Фалюшиної, Р. Шаповала, О. Янко та ін. Так, Г. Закорченна визначає педагогічний менеджмент у дошкільній освіті як специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю й оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально значущих освітньо-виховних результатів. У дослідженні обґрунтовано специфіку й закономірності педагогічного менеджменту дошкільного закладу освіти та наголошено на своєрідності предмета, продуктів, засобів і змісту професійної діяльності його керівника як головного суб'єкта управління педагогічною системою. Так, залежно від домінування будь-якої функції управлінської діяльності, керівник як менеджер дошкільної освіти постає в єдності основних статусних ролей: діагноста, ідеолога, новатора, програміста, методиста, адміністратора, вихователя-педагога, психолога, інспектора, дослідника, економіста, підприємця.

У контексті розгляду питання менеджменту в дошкільній освіті становить інтерес дослідження Р. Шаповал, у якому проаналізовано управлінську діяльність керівника ЗДО з погляду професійної діяльності менеджера, тобто підготовленого спеціаліста, який володіє технологіями менеджменту й маркетингу в освіті, здійснює тактичне планування діяльності всіх учасників освітнього процесу, створює принципово нові моделі науково-методичної роботи в навчальному закладі, може й уміє використовувати надбання науково-технічного прогресу. Управлінська діяльність керівника ЗДО характеризується як перетворювальна за змістом, оскільки спрямована на змінювання плану розвитку ЗДО, методів управління педагогічним процесом, на зміни особистості самого керівника й пов'язана з

виконанням різноманітних функцій; комунікативна – за формою, тому що включає безпосереднє й опосередковане спілкування в процесі прийняття управлінського рішення; ціннісно-орієнтаційна – за структурою, тобто спрямована на формування системи цінностей керівника та її перенесення на учасників педагогічного процесу [91]. На жаль, більшість сучасних керівників дошкільних закладів у переважній своїй більшості не володіють достатнім рівнем компетентності як професійні менеджери. Окреслені вище характеристики управлінської діяльності керівників ЗДО реально присутні в їхній діяльності, проте усвідомлене застосування принципів менеджменту та використання їхніх можливостей в освітньому процесі трапляється дуже рідко. Цю думку висвітлює у своєму дослідженні й О. Янко, розкриваючи особливості функціонування ЗДО у сучасних умовах та наголошуючи на необхідності будувати діяльність дошкільних закладів відповідно до принципів сучасного економічного й освітнього менеджменту [92].

Наведені висновки та узагальнення стали підґрунтям для подальшого дослідження управлінських аспектів діяльності ЗДО у сучасних умовах з погляду пошуку оптимальних та ефективних технологій управління освітнім процесом.

1.2. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти

Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти є певною мірою наслідками загальних інноваційних процесів та характерною рисою соціокультурного, інформаційного простору сучасної освіти. Тому розглянемо це питання в зазначеному контексті детальніше.

Соціокультурний простір сучасної освіти характеризується інноваційністю та інтеграційністю, і це потребує принципового оновлення сутності найважливіших понять та категорій педагогічної науки. Як зазначають науковці, сьогодні поняття „освіта” трактується як похідне від слова „освітити”, „висвітлити” й пов’язується з процесом і результатом

висвітлення, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею образу свого „Я” (О. Кононко, В. Співаковський, Д. Фельдштейн [48; 81; 84] та ін.). Таке трактування поняття „освіта” передбачає принципово іншу методологію навчального процесу, орієнтовану на інші цінності, інше розуміння ролі особистості в навчанні, яка не лише на декларативному рівні, а реально має стати не просто суб’єктом навчання в певних ланках освіти, а суб’єктом життєдіяльності [17].

Як зазначає М. Лазарева [54], об’єктивною є потреба сучасного суспільства в якісно нових освітньо-виховних системах, здатних органічно акумулювати технократичний і гуманістичний підходи при пріоритеті останнього. Це стосується всіх ланок освіти й дошкільної в першу чергу. Особливе значення у вирішенні проблеми гуманізації дошкільної освіти набувають завдання та функції дошкільного закладу освіти, які, що зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, ґрунтуються на визнанні самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості, на пріоритеті повноцінного проживання дитиною сьогодення порівняно з підготовкою до майбутнього етапу життя [2]. Саме в цей період формуються уявлення про навколишній світ, відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, який, згідно з БКДО, має бути цілісним та загальним і сприяти формуванню в дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду. Своєю чергою, цілісний розвиток особистості в єдності всіх її сторін може забезпечити цілісний зміст освіти на основі інтеграції всіх його компонентів (Н. Гавриш, О. Кононко, М. Лазарева, Н. Васюкова та ін.).

Отже, сутність інноваційних процесів в освіті полягає насамперед у прийнятті гуманістичної освітньої філософії та відповідних їй цінностей і смислів, що виявляються в побудові особливих взаємин суб’єктів освітнього процесу, визначенні кожним з них своєї прогресивної позиції й місії. Відповідно ці цінності та смисли мають бути відображені у змістових та технологічних аспектах освітньої діяльності дошкільного закладу освіти. Зазначені аспекти визначено стратегічними напрямками розвитку сучасної

дошкільної освіти й передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту освіти, спрямованого на формування в дошкільнят цілісного системного світобачення [19].

Зупинимось на позитивних чинниках, що сприяють реалізації інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти, які визначає Н. Гавриш:

- високий потенціал інтелектуальних можливостей дитини, який не завжди має змогу бути реалізованим у традиційній системі побудови та організації освітнього процесу;
- певна інтеграційна спрямованість змісту дошкільної освіти, відображена в Базовому компоненті дошкільної освіти;
- достатньо високий рівень особистісної та професійної активності педагогічних працівників ЗДО, зумовлений їхньою незадоволеністю існуючим рівнем навчально-виховного процесу та бажанням його змістовно та технологічно вдосконалити.

Водночас науковці виокремлюють й негативні чинники, які гальмують реальні зміни в освітньому просторі сучасних дошкільних закладів:

- на жаль, нові освітні орієнтири, гуманістична освітня філософія не стали внутрішнім надбанням основної частини педагогів, причому чинна система підготовки професійних кадрів для ЗДО не вирішує означені потреби;
- відсутність чітких орієнтирів та невизначеність багатьох параметрів освітнього процесу в змістовому та технологічному аспектах дошкільної освіти спричиняє труднощі в розумінні сутності інтегрованого підходу в системі освітньої роботи з дошкільниками;
- широкому педагогічному загалу представлено значну кількість низькоякісної друкованої продукції, яка стає не кращим орієнтиром для практиків за відсутності критичного її аналізу;
- наявний інтерес до питання інтегрованих засад у навчально-виховному процесі дошкільного закладу освіти спонукає практиків до розробки та впровадження інтегрованих занять, проте цей досвід є переважно

стихійним і нерідко не відповідає або відповідає лише частково принципам інтеграційних засад [20].

Розгляд проблеми інтеграції в системі дошкільної освіти потребує з'ясування термінологічного поля, зокрема, розгляду таких понять, як *зміст освіти, інтеграція, педагогічна інтеграція*. Коротко схарактеризуємо означені поняття.

Отже, простежується розгляд поняття *зміст освіти* в контексті означених вище орієнтирів гуманістичної освітньої філософії, і такі підходи відображені в змісті, окресленому Базовим компонентом дошкільної освіти.

Аналізуючи зміст освіти, який закладено, зокрема, у Базовий компонент дошкільної освіти, а відтак, і в чинні Програми, за якими працюють дошкільні навчальні заклади, простежуємо збільшення кількості знання, розширення інформаційного та діяльнісного компонентів, що, безперечно, породжує потребу пошуку шляхів і форм групування пізнавального змісту та подальшого його сприйняття й прийняття дітьми в доступних їм формах. Необхідно взяти до уваги й високий темп інформаційного метаболізму, тобто процесу засвоєння, обробки та передачі інформації психікою людини, який, безперечно, здійснює вплив на психічне здоров'я дитини й ускладнює формування в неї адекватної цілісної картини світу. Цілісного знання потребує й синкретична природа дошкільника, органічним для якої є сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу у взаємозв'язках та взаємозалежностях. Усе це актуалізує потребу в інтеграції змісту освіти та видів діяльності дітей як шляху та способів формування у дитини цілісної картини світу.

Простежуючи змістовно-логічний та історико-філософський аспекти поняття *інтеграція*, звернемось до філософських ідей про інтеграцію як одну зі сторін процесу розвитку, про взаємну зумовленість та цілісність, єдність явищ і процесів навколишнього світу, про діалектичну єдність процесів інтеграції та диференціації (Аристотель, Платон, Г. Гегель, І. Кант, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Ейнштейн та ін.). Філософський

енциклопедичний словник визначає інтеграцію (від лат. *integer* – повний, цілісний, непорушний) як процес або дію, що має своїм результатом цілісність; об’єднання, з’єднання, відновлення єдності [85]. При цьому процеси інтеграції можуть мати місце як у межах системи, що вже склалася – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і при виникненні нової системи з раніше непов’язаних елементів. На основі аналізу наукової літератури зазначимо, що термін інтеграція прийнятий до використання у двох значеннях:

- об’єднання в цілому якихось частин, елементів, причому таке, при якому взаємно відчутно здійснюється вплив на кожен з елементів;
- процес взаємного пристосування та об’єднання.

Сучасне трактування терміна *інтеграція* знаходимо й у словниках. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що „інтеграція – це доцільне об’єднання та координація дій різних частин цілісної системи” [14, с. 401]. Словосполучення „інтеграція навчання” в Педагогічному словнику тлумачиться як „відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об’єднували б в єдине ціле знання з різних галузей” [49, с. 16].

Охарактеризуємо важливі для нашого дослідження поняття, які стосуються здійснення освітнього процесу: *інтегроване заняття* та *завдання інтегрованого типу (інтегроване завдання)*. Так, *інтегроване заняття* – це форма організації освітньої діяльності, ключовою характеристикою якої є об’єднання та взаємопроникнення елементів з різних освітніх галузей та різних видів діяльності, що враховує синкретичну природу дошкільника й дає можливість забезпечити розуміння дітьми закономірних зв’язків, елементарне розуміння внутрішньої єдності та органічної цілісності довкілля (Н. Гавриш, Т. Комарова, К. Крутий, М. Лазарева, Р. Чумічова, А. Черданцева та ін.). Своєю чергою, *завдання інтегрованого типу* – це найменша одиниця

реалізації принципу інтеграції в освітньому процесі, у якій інтегруються зміст і дії, елементи різних видів діяльності. Завдання інтегрованого типу забезпечують злиття різних видів діяльності з метою активізації пізнавальних можливостей дитини, поєднання емоційно-образного та логіко-понятійного компонентів та підтримки творчої діяльності дитини.

Розуміння сутності інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти неможливо без звернення до історії інтеграційних процесів в освіті, що в різні часи виявляли себе через інтегрований підхід до змісту та організації навчально-виховного процесу.

Проблемі інтеграції змісту й видів діяльності в процесі навчання присвячено психолого-педагогічні дослідження науковців в різні періоди та з позицій різних наук. Ідея інтегрованого підходу до навчання була започаткована в працях основоположників педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка. Так, у розвідках Я. Коменського акцентовано на необхідності „завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним” [45, с. 374].

Провідні принципи існування й розвитку освіти простежуються в ідеї інтегративності між педагогікою та культурою, розробленій А. Дістервегом: „Навчай відповідно до культури”. Згідно з нею навчання повинно проходити в контексті культури і має бути спрямоване на використання та зміцнення цінностей суспільства, нації, її культурної традиції. У наукових роботах А. Дістервега міститься також ідея залучення знань з природничих дисциплін та психології. Він є творцем психологічно зорієнтованих принципів сучасної педагогічної діяльності, розглядаючи навчальний процес як єдність учня, учителя й предмета, що вивчають, – і все це під знаменником умов навчання та потенціалу учасників навчального процесу [29].

Глибоке обґрунтування інтеграційних зв'язків знань різних наук у первинному навчанні дітей зроблено К. Ушинським. Педагог зазначав, що одним з інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність,

продуманість, координацію між елементами знань. „До тих пір, поки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дітей; до тих пір учіння не буде захоплюючим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника і учня” [83, с. 198]. На початковому етапі навчання К. Ушинський уважав непотрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає однобічність у формуванні особистості маленького учня. Важко не погодитися з його думкою про те, що все навчання повинно складати „один розумний вплив дорослої особи” [83, с. 232].

Інтеграція як самодостатнє наукове поняття зафіксована в педагогіці лише в першій половині 80-х років XX століття. Звернемось до історико-феноменологічного аналізу теоретичної моделі інтеграції освіти, розробленого О. Данилюком [27].

Розглядаючи інтегративні процеси в психолого-культурологічному ключі як педагогічно забезпечені процеси розвитку свідомості учня шляхом руху його мислення в освіті від знань до теоретичних понять, особистісних і культурних смислів, автор науково обґрунтував технології створення нових освітніх систем розвиваючого типу – інтегральних гуманітарних освітніх просторів, які відкривають широкі перспективи для якісного вдосконалення шкільної гуманітарної освіти в особистісно зорієнтованій, розвивальній, культуровідповідній парадигмі [27].

В аспекті нашого дослідження значний інтерес становить науковий пошук Н. Васюкової, присвячений плануванню як механізму побудови інтегративного змісту педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі [12]. Результатом цього дослідження стала розроблена модель гнучкого інтегрованого планування, основною метою якого є прилучення дитини до активного освоєння навколишнього світу в різних його проявах, що забезпечує формування первинних уявлень про цілісність навколишнього світу й розвиток у дітей загальних здібностей до пізнання та до творчості.

Цінним також є твердження щодо важливості оволодіння педагогами механізмами інтегрованого планування в контексті росту їхньої професійної майстерності та формування погляду на специфіку розвитку дитини-дошкільника з позиції забезпечення його повноти та цілісності. Зауважимо, що ключові ідеї цього дослідження приймаються нами як такі, що дають поштовх і розвиток для нашого наукового пошуку.

Науковці й практики підкреслюють нагальність якісного методичного забезпечення інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти. Причому, як указує Н. Гавриш, „сучасна дидактика вимагає цілісного технологічного підходу”, і зазначеним вимогам відповідає *принцип інтеграції* в побудові освітнього процесу в дошкільному закладі, реалізація якого дає змогу, „не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання і принципового оновлення структури і характеру занять. Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості вихователів і дітей. Вона забезпечує певну свободу дій у розкритті теми, змісту, засобів, що використовуються на заняттях. Цей вибір може визначатися як перспективними, так і поточними дидактичними, виховними і розвивальними завданнями” [18].

Зазначимо, що це положення є ключовим у нашому подальшому дослідженні, спрямованому на пошук управлінських механізмів та розробку технології планування освітнього процесу на інтегративних засадах. Інтеграцію ми розглядаємо як принцип, на якому ґрунтуються управлінські та педагогічні аспекти діяльності ЗДО – і це відображається в системі планування та організації освітнього процесу.

Отже, на основі аналізу теоретичних і практичних аспектів інтеграційних процесів у системі сучасної дошкільної освіти ми можемо резюмувати.

Отже, на основі аналізу наукових джерел та поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців ми дійшли до певних висновків та узагальнень:

1) дошкільний навчальний заклад є цілісною соціально-педагогічною системою, якій властиві цілеспрямованість, цілісність та структурованість і складовою частиною якої є управління як система з усіма її ознаками: цільове призначення, елементи (якими є функції управління) та цілісність, що виявляється в результаті взаємодії всіх функцій;

2) ми розглядаємо *управління освітнім процесом* як цілеспрямовану взаємодію керуючої та керованої підсистем динамічної педагогічної системи, що характеризується націленістю на вирішення освітніх завдань, стійкою структурою й забезпечує його цілісність, ефективну реалізацію функцій та досягнення запланованого результату. *Менеджмент дошкільної освіти* ми розуміємо як теорію й практику управління дошкільним навчальним закладом, що передбачає створення умов для налагодження співробітництва, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу з метою розвитку педагогічного процесу як цілісної системи та індивідуально-творчого розвитку особистості дитини й педагога. Отже, спільною у визначенні понять *управління* та *менеджмент* є категорія *взаємодії*; поняття *управління* та *менеджмент* ми використовуємо як синонімічні, проте не тотожні; у ході нашого дослідження поняття „менеджмент” розглядатиметься як теоретико-практичний складник, певний інструментарій у системі управлінської діяльності дошкільного закладу освіти;

3) *освітній процес* ми розглядаємо як динамічну педагогічну систему, що характеризується наявністю цілей, цілісністю та стійкою структурою й полягає в спеціально організованій взаємодії педагогів і вихованців, спрямованій на вирішення розвивальних і освітніх завдань;

4) на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практичних аспектів сучасного освітнього простору наголосимо на особливостях управління дошкільною освітою в сучасних умовах:

– дошкільний навчальний заклад як складник системи освіти, маючи спільні з різними навчально-виховними закладами риси, усе ж таки відрізняється специфічністю функціонування, що не дозволяє пряме

перенесення загальних теоретичних позицій і технологій управління освітою з інших освітніх систем у практику дошкільної освіти;

– у сучасних умовах специфіка управління дошкільною освітою спричинена, передусім, модернізаційними процесами, що відбуваються в дошкільній освіті та передбачають зміну освітньої філософії загалом, зокрема, у *змісті* (Базовий компонент дошкільної освіти, нові й оновлені освітні програми та методичні орієнтири щодо їх реалізації), *формах і методах* розвитку, виховання та навчання дітей (нові підходи до форм організації різних видів діяльності дітей, зокрема, навчально-пізнавальної; інновації в організації та проведенні різних видів занять), *критеріях оцінки якості освіти* (нові форми контрольно-аналітичної діяльності, запровадження моніторингу якості освіти).

Висновки до розділу 1

Перспективи розвитку процесу управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти спираються на державну зацікавленість в забезпеченні успішного вирішення наступних завдань: формування основ природничо-наукового світогляду, що розглядається в якості системи цілісних узагальнених поглядів на світ, місце людини в світі; формування заснованих на цих поглядах почуттів, стосунків, ідеалів, переконань, що визначають життєву позицію людини, принципи і ціннісні орієнтації його поведінки, що вимагає надання компетентної педагогічної підтримки у вихованні допитливості, пізнавальної і творчої активності, ініціативності, організованості і самостійності в постановці, плануванні та вирішенні завдань діяльності; формування основ гуманістичного самосвідомості, виховання позитивного і відповідального ставлення до природи, суспільству, своїй країні, пам'ятників і цінностей національної та світової культури; формування базису духовної культури особистості, її позитивних ціннісних орієнтацій, здатності до адекватної позитивної самооцінки і розуміння інших; формування культуриміра - позитивних взаємовідносин, позитивної соціальної взаємодії, що будується на принципах свободи вибору, добра і справедливості, обґрунтованого самоповаги, прийняття та поваги інших думок, суджень, відносин; виховання працьовитості, самодисципліни, соціальної активності; виховання почуття власної гідності, мужності, негативного ставлення до жорстокості, зла і насильства, життєлюбства і соціального оптимізму; реалізація і формування культури задоволення вищих людських потреб, головними з яких є пізнавальні, естетичні, комунікативні, соціальні, такі, як потреба бути прийнятим в суспільстві, визнаним, шанованим і улюбленим, потреба в захисті, свободи, творчості, самовираженні; виховання людини, готового до творчої, продуктивної діяльності на благо самого себе, сім'ї, суспільства, своєї країни; виховання громадянина і патріота Батьківщини, готового зберігати і примножувати його

багатства, красу, унікальність; виховання потреби в здоровому способі життя, позитивного ставлення до систематичної турботи про своє фізичне, психічне і духовне здоров'я, формування відповідних уявлень і звичок підтримки і зміцнення свого і громадського здоров'я, витривалості, працездатності; формування основ естетичної культури, свідомого сприйняття і ціннісно-позитивного ставлення до прекрасного в мистецтві, природі, навколишні предмети, його збереження та виробництва; надання дбайливого педагогічної підтримки в самовихованні, саморегулювання особистості вихованців дошкільних установ.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організаційно-педагогічні умови управління освітнім процесом у дошкільному закладі освіти

Відповідно до завдань дослідження інтегративний підхід є методологічною основою побудови освітнього процесу, про що було зазначено вище. На основі застосування системного підходу нами проаналізовано поняття *освітній процес* (див. п. 1.1) та визначено його як динамічну педагогічну систему, що характеризується наявністю цілей, цілісністю та стійкою структурою і полягає в спеціально організованій взаємодії педагогів і вихованців, спрямованій на вирішення розвивальних і освітніх завдань.

Беручи за основу таке визначення, зупинимось на його характеристиці щодо взаємодії педагогів і вихованців.

Категорія взаємодії є суттєвим методологічним підґрунтям пізнання суспільних явищ. Як зазначають дослідники, взаємодія – не лише вихідний момент, але й кінцевий результат пізнання об'єктивної реальності (К. Абульханова-Славська, Л. Вітвицька, М. Гамезо та ін.) [1; 15; 22]. На рівні міжособистісних взаємин взаємодія постає як реально діючий зв'язок, взаємозалежність між суб'єктами, позитивна мета якої – досягти взаєморозуміння і співробітництва на основі обміну інформацією й спільної діяльності [22].

Педагогічна взаємодія, на відміну від будь-якої іншої взаємодії, становить налаштований організований контакт (довготривалий чи

тимчасовий) педагога й вихованців, наслідком якого є взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності й відносинах.

Визнання дитини не об'єктом, а суб'єктом освітнього процесу докорінно змінює можливості формування й реалізації особистісних якостей і дитини, і педагога. При цьому організація і зміст освітнього процесу будуть визначатись не лише педагогом, а й активністю та потребами дитини. Тому з погляду особистісно-діяльнісного підходу, освітній процес ми розуміємо як цілеспрямовану, змістовно насичену та організаційно оформлену взаємодію педагога та дитини, у якій остання виявляє особистісну активність і включеність. Позиція педагога в цій взаємодії, залишаючись керівною, не повинна стримувати активність дитини, а спонукати її.

У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що „умова – філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність” [85, с. 482].

Зупинимось на розробці комплексу організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом. Зазначимо, що визначення ОПУ здійснювалось на основі структурно-логічної схеми управління освітнім процесом, яку подано на рисунку 2.1.

Проаналізуємо подану схему. У її основу було покладено ідею рівневого управління, розкриту в дослідженні О. Янко [92] стосовно управління якістю роботи ЗДО і умовно подану на рисунку 2.2.

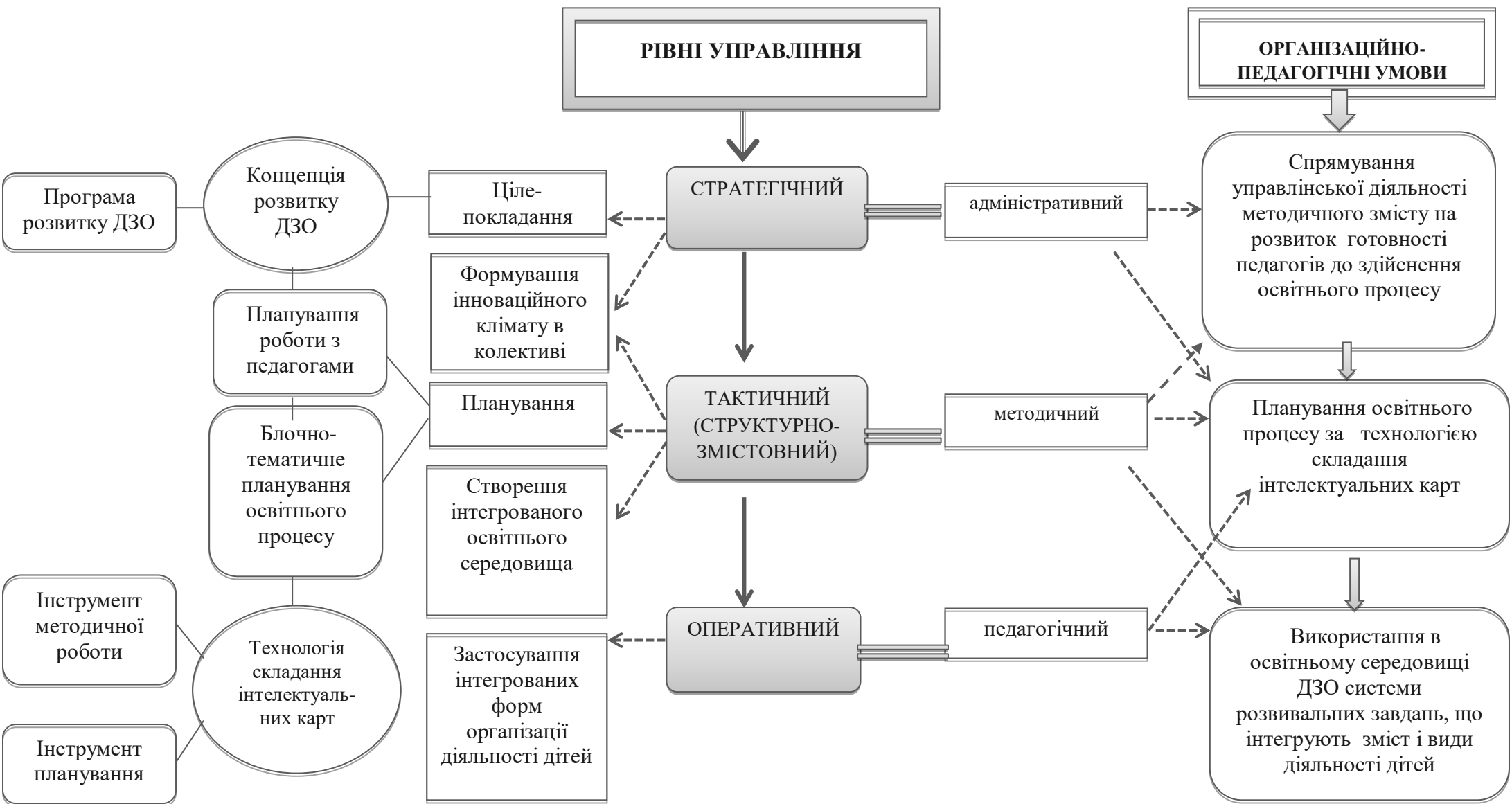


Рис. 2.1. Управління освітнім процесом у ЗДО

- 1 – стратегічний рівень
- 2 – тактичний рівень
- 3 – оперативний рівень

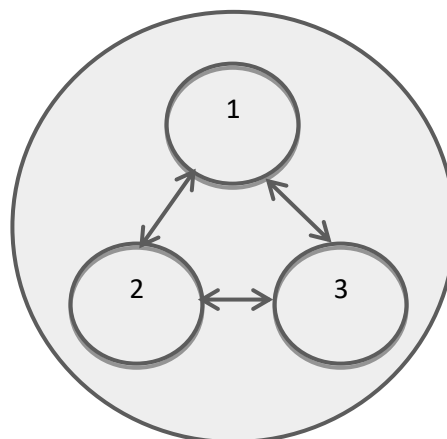


Рис. 2.2. Рівні управління освітнім процесом (за О. Янко)

Відповідно до завдань дослідження рівні управління було розглянуто в контексті освітнього процесу. Пояснимо зазначене.

На I рівні – *стратегічному* – вирішувалися питання кадрового менеджменту, здійснювалися функції цілепокладання, розроблялася концепція розвитку та система блочно-тематичного планування на основі принципу інтеграції.

На II рівні – *тактичному*, що по суті є структурно-змістовним – реалізувалися завдання формування та розвитку готовності педагогів до здійснення освітнього процесу та застосування технології складання інтелектуальних карт у плануванні освітнього процесу.

III рівень – *оперативний* – характеризував управління розвитком дитини через застосування в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих та дітей.

Отже, інтеграційні засади побудови освітнього процесу враховувалися як домінантна його характеристика на всіх рівнях управлінської діяльності. Окрім того, визначені нами організаційно-педагогічні умови, своєю чергою, співвідносилися з рівнями управління, проте не ізольовано (одна умова –

один рівень), а взаємопов'язано, тобто одна умова реалізувалася на одному, двох чи трьох рівнях управління.

Отже, комплекс організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом передбачав:

- спрямування управлінської діяльності методичного змісту на розвиток готовності педагогів до здійснення освітнього процесу ;
- планування освітнього процесу за технологією складання інтелектуальних карт;
- використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види дитячої діяльності.

Ми поділяємо погляди К. Крутій щодо розуміння дошкільної освіти як системи, у якій центральне місце займає не зміст і не форма, а процес взаємодії в підсистемах „дорослі – діти”, „діти – діти”, „дорослі – дорослі”, що технологічно може бути оформлено у вигляді концепції життя, події, коли перебування дітей у ЗДО оцінюється не в одиницях занять, а в одиницях подій, а освітня ідея при цьому може бути визначена як розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, становлення основ внутрішньої свободи і самостійності дитини у відносинах з людьми і навколишнім середовищем [51]. Ідея творчої взаємодії дорослого з дітьми, яка опирається на потенційні сили і творчість дітей і спрямована на реалізацію потреби в саморозвитку та самореалізації, простежується в наукових працях ряду вчених: О. Арасланової, Н. Гавриш, Л. Колунтаєвої, К. Крутій, Н. Мікляєвої, Т. Піроженко, Ю. Рюміної та ін. Україн важливою в цьому контексті ми вбачаємо й проблему реалізації кожним педагогом своїх професійних, творчих потенційних можливостей [30; 66], що в умовах дошкільного закладу з традиційною організацією педагогічного процесу часто нівелюється. Тому врахування особистісних якостей педагога є складником формування інноваційного клімату в колективі як умови

самореалізації педагога та дитини через різноманітність форм педагогічної взаємодії.

Схарактеризуємо останню з комплексу організаційно-педагогічних умов – *використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей*. Насамперед, висвітлення цієї умови потребує конкретизації поняття „освітнє середовище”.

У нашому дослідженні використано ідею структурування навчально-виховної системи на зони порядку, свободи (хаосу) та керованої свободи й відповідного управління розвитком дітей в умовах цих зон [21]. Структурування освітнього середовища на зони порядку, свободи та керованої свободи змінює традиційні зміст та підходи до організації діяльності дитини в предметно-просторовому оточенні, створює умови для набуття дитиною свободоспроможності у вияві своєї активності з дотриманням загальних правил порядку (певної унормованості). Представлена науковцями порівняльна характеристика зон порядку та свободи в освітньому середовищі ЗДО, яка ґрунтується на філософських законах управління, обґрунтованість необхідності оптимального балансу між цими зонами через їхню взаємодію та взаємодоповненість дає можливість застосування цієї моделі управління освітнім середовищем у конкретному дошкільному закладі.

Зупинимось детальніше на управлінських аспектах реалізації цієї моделі:

- зона порядку визначається як планомірний, керований дорослим процес життєдіяльності дітей, до якого належать організована навчально-пізнавальна діяльність дітей у різних її формах (заняття різних типів – групові, підгрупові, індивідуально-групові; дослідницька діяльність; дидактичні ігри; спостереження тощо);

- зона свободи за своєю суттю є вільною, нерегламентованою дорослими активністю дитини, межі якої визначаються часом і простором;

- важливим складником освітнього середовища є зона керованої свободи, яка утворюється на межі переходу від зони порядку до зони свободи і в якій педагог є фасилітатором на відміну від позиції активного спостерігача в зоні свободи;

- часові співвідношення між зоною порядку та зоною свободи визначаються педагогом конкретної групи й залежать від таких чинників, як вік дітей, ступінь суб'єктності дитини, ступінь оволодіння способами діяльності; разом з тим можна орієнтовно окреслити ці співвідношення на основі режиму організації життєдіяльності дітей;

- просторові характеристики цих зон не є визначеними і розмежованими: поділ у просторі на зони порядку, свободи та керованої свободи відсутній; традиційне сучасне розмежування простору в групі ЗДО на „куточки” чи „центри діяльності” не означає їх співвіднесення із зонами порядку чи свободи, оскільки останні означають тип управлінської діяльності вихователя в тих чи тих видах діяльності дітей.

Отже, поділ освітнього середовища на зони порядку, свободи та керованої свободи є умовним і регулюється особливостями управлінської діяльності педагога впродовж дня, тобто особливостями побудови освітнього процесу конкретним вихователем у конкретній групі.

Отже, управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі передбачає створення комплексу організаційно-педагогічних умов, до яких належать: спрямування управлінської діяльності методичного змісту на розвиток готовності педагогів до здійснення освітнього процесу; планування освітнього процесу за технологією складання інтелектуальних карт; використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей. Провідною роль серед цих умов є спрямування управлінської діяльності методичного змісту на розвиток готовності педагогів до реалізації засад інтеграції в освітньому процесі. Водночас особливого значення ми надаємо й другій умові, а саме

застосуванню технології складання інтелектуальних карт – як основи планування освітнього процесу, так і в контексті інших аспектів управлінської діяльності. Тому саме на цих аспектах зосереджено наступний етап нашого дослідження.

2.2. Особливості застосування технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності ЗДО

Дослідження проблеми застосування технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності ЗДО потребує конкретизації поняття „технологія” в контексті завдань та змісту нашого дослідження. Зазначимо, що в широкому значенні технологію розуміють як сукупність знань про способи й засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об’єкта [89].

Найбільш уживаним та широко представленим у науковій літературі є поняття „педагогічна технологія”. Зазначимо, що звернення до цієї категорії засвідчує неоднозначність трактування цього поняття в наукових розробках. Так, на основі аналізу наукової літератури можна виділити чотири підходи до розгляду поняття „педагогічна технологія”, а саме: технологія визначається як дидактична концепція, частина педагогічної науки (Б. Лихачов, П. Підкасистий [55; 69] та ін.), як педагогічна система (В. Беспалько, В. Гузеєв [5; 24] та ін.); як практичний складник освітнього процесу (В. Безрукова [4] та ін.).

Отже, аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури дає нам змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов’язана із системними підходами до освіти й навчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності. Відповідно до такого бачення ми вважаємо розроблену нами технологію інтелектуальних карт педагогічною, оскільки вона, з одного боку, є елементом системи, який

спрямований на формування в дошкільників цілісної картини світу, основ світогляду, а з іншого – сама є системою, за допомогою якої конструюється і здійснюється освітній процес, і яка має ознаки (характеристики), властиві педагогічній технології. Конкретизуємо ті характеристики, які є важливими в контексті дослідження:

- проєктованість та цілісність, які полягають у наявності цілей і завдань освітнього процесу, які реалізуються через цілісність та інтегрованість змісту, закладеного в інтелектуальні карти;

- відтворюваність, яка реалізується з урахуванням конкретної освітньої ситуації на основі варіативності та різнорівневості планування освітнього процесу;

- алгоритмованість, яка задається способами використання інтелектуальних карт в освітньому процесі;

- візуалізація, яка лежить в основі технології інтелектуальних карт і є умовою її застосування як графічної наочності;

- коригованість, тобто можливість модернізації й коректування з урахуванням конкретних умов;

- економічність, яка досягається раціональним використанням робочого часу педагогом за рахунок інтенсифікації процесу планування на основі атласу інтелектуальних карт та методичного конструктора, а також створенням умов для опанування дошкільниками пізнавального змісту на основі його інтеграції та використання інтелектуальних карт як методу навчально-пізнавальної діяльності.

Для розкриття сутності використання технології складання інтелектуальних карт в освітньому процесі ЗДО з'ясуємо термінологічне поле та історичні аспекти використання методу інтелектуальних карт.

Зазначимо, що різні дослідники та автори використовують різні визначення цього методу: *інтелект-карта*, *карта розумових дій*, *ментальна карта*, *концептуальна карта*, *карта пам'яті*, в оригіналі – *MindMap*. Аналіз

досліджень з цієї тематики дозволяє виокремити два напрями наукових пошуків:

- дослідження ментальних карт як методу пізнання та альтернативного наочного способу ефективного відображення вербальної інформації. Засновником ідеї ментальних карт вважається Т. Б'юзен [9], окрім нього, цей напрям розвивали У. Боумен, Б. Б'юзен, Н. Джеймі, Г. Драйден [8; 10; 28; 33] та ін.;

- дослідження фізіологічних основ процесу сприйняття інформації та особливостей радіантного мислення. Основним представником цього напрямку вважається Р. Сперрі – нейробіолог, який займався дослідженням функціональної спеціалізації півкуль головного мозку, на основі чого можна зробити висновок, що за умови специфічності функцій лівої та правої півкуль інтелект-карти є способом, який інтегрує ці функції та забезпечує „цілісність” мислення [62]. Водночас в основу побудови інтелект-карт покладаються принципи асоціативних зв'язків та радіантного мислення, найбільш звичних саме для людського мислення й пам'яті.

Конкретизуємо поняття *інтелектуальна карта*. Важливим є те, що визначення поняття *інтелектуальна карта* в усіх наукових джерелах є по суті однозначним: це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації. Така карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки покладено принцип „радіантного мислення”, який належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати й класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції й великі обсяги інформації [10].

У вітчизняній вищій школі спосіб застосування цих карт-схем має назву *метод концептуальних карт* (Л. Карпінська, Н. Іванченко, Л. Тархова) і розглядається як такий, що дозволяє компактно та системно сприйняти матеріал, підбити підсумки лекції, допомогти під час підготовки до екзаменів або стати одним з варіантів мозкового штурму [42]. У середній школі накопичено позитивний досвід застосування інтелектуальних карт як методу навчально-пізнавальної діяльності при вивченні окремих предметів і навіть в інклюзивному навчанні [37; 64].

Отже, наявний стан розробки та використання методу інтелектуальних карт у різних ланках освіти дає підстави спрямувати науковий пошук на можливість використання цього методу в дошкільній освіті. Аналіз наукової літератури вказує на наявність розробки в роботах Н. Гавриш методики застосування карт розумових дій як методу навчально-пізнавальної діяльності в освітньому процесі ЗДО. Тому ідеї та напрацювання вченої стали основою розробки та впровадження в нашому дослідженні технології складання інтелектуальних карт як засобу планування освітнього процесу та засвоєння дітьми інтегрованого змісту дошкільної освіти. Водночас вважаємо за доцільне наголосити на тому, що реалізація моделі освітнього процесу, побудованого, може бути успішною за умови відповідної спрямованості методичної роботи у ЗДО, що визначено нами як одна з організаційно-педагогічних умов (п. 1.3). Тому в ході опрацювання технології складання інтелектуальних карт апробовано також можливість та результативність їх застосування в методичній роботі з кадрами як один із шляхів зростання професійної компетентності та майстерності педагогів, що не лише забезпечує засвоєння певних фахових знань, а й сприяє саморозвитку та загальному особистісному зростанню кожного педагога. Так, у ході дослідження було доведено ефективність *застосування в методичній роботі інтелектуальних карт* як засобу самоосвітньої діяльності та інтерактивного методу роботи з педагогами.

У цьому аспекті цінність застосування методу інтелектуальних карт полягає в його універсальності та багатофункціональності, зокрема, через:

- активізацію мисленнєвих процесів (які, як уже було зазначено, ґрунтуються насамперед на асоціативних зв'язках) через одночасне включення в мисленнєву діяльність обох півкуль головного мозку;
- установлення не лише логічних взаємозв'язків різних понять, що мають стосунок до ключового поняття (теми), а й знаходження глибинних, на перший погляд, несуттєвих і навіть нелогічних зв'язків, які, проте, часто підводять до важливих смислових висновків та узагальнень;
- інтерактивну та творчу взаємодію педагогів при колективному складанні інтелектуальної карти, яка використовується як метод (інструмент) творчого мислення;
- значну економію часу при структуруванні, групуванні та запам'ятовуванні матеріалу. При опрацюванні певного матеріалу (особливо – значного за обсягом) складання інтелект-карт стає новим, зовсім іншим способом конспектування. Карта пам'яті має низку переваг перед звичною для нас лінійною формою представлення інформації (у вигляді стандартних конспектів чи коротких записів), зокрема:
 - легше виділити основну ідею, якщо вона розміщена в центрі аркуша;
 - чітко видно відносну важливість кожної ідеї: більш важливі ідеї розміщуються ближче до центру, а менш важливі – на периферії;
 - зв'язки між ключовими поняттями легко вловлюються завдяки їх близькому розташуванню відносно один одного та проведенням між ними з'єднувальним лініям;
 - структурний характер такої карти дозволяє без зусиль доповнювати її новою інформацією без жодних закреслень, виправлень, вставок тощо; необмежений характер карти (відсутність у неї меж) дозволяє головному мозку легше встановлювати нові зв'язки і під'єднувати нові елементи.

Досвід засвідчив, що використання інтелектуальних карт у методичній діяльності значно підвищує її ефективність, оскільки інтелектуальна карта – це інструмент, що дає змогу ефективно структурувати та опрацьовувати інформацію, розвивати творчий та інтелектуальний потенціал педагогів, колективно розв’язувати завдання, які постають перед педагогічною радою, зокрема, при проведенні „мозкових штурмів”, розробленні проєктів, прийнятті рішень щодо розв’язання конкретних проблем під час засідань педагогічної ради. Так, у вигляді асоціативної схеми доречно зафіксувати ідеї, які прозвучали під час „мозкового штурму”, а при подальшому опрацюванні кожна з них може бути конкретизована й продовжена практично без обмежень. Таким чином візуалізуються генеровані колективно ідеї, які в подальшому втілюються на практиці через розв’язання реальних проблем діяльності закладу [43].

В управлінській діяльності керівників ЗДО (завідувача, вихователя-методиста) технологія складання інтелектуальних карт є ефективним інструментом, зокрема:

- при підготовці публічних виступів та презентацій;
- як своєрідний органайзер при плануванні роботи або як форма ведення щоденника;
- для планування й підбиття підсумків будь-якого дослідження чи при реалізації проєктної діяльності;
- як психологічний інструмент для самоаналізу, визначення цілей та життєвих цінностей, аналізу освітньої діяльності педагогів, аналізу й розв’язання міжособистісних проблем, ухвалення рішень.

Розкриємо технологію складання інтелектуальних карт поетапно.

У концептуальній карті закладено та наочно відображено інтегрований зміст теми, яка опрацьовується.

Принципово важливим для нашого дослідження з погляду інтеграції змісту дошкільної освіти є світоглядний аспект, і тому вважаємо за доцільне

окремо зупинитись на його відображенні в змісті освіти через застосування інтелектуальних карт. Особистісним новоутворенням дошкільного віку, як зазначає О. Кононко, є дитячий світогляд, і ми органічно пов'язуємо завдання формування в дитини цілісної картини світу з формуванням її світогляду.

Суттєвим у дослідженні проблеми засвоєння дітьми інтегрованого змісту дошкільної освіти, окрім змістового компонента, є також інтеграція способів засвоєння цього змісту в різних видах діяльності дітей. Так, освітній процес передбачає не тільки і не стільки систему організованих занять, метою яких є реалізація певного пізнавального змісту. Найголовнішим є те, що весь період „проживання” кожної теми наповнюється різними видами діяльності дітей – пізнавальної, мовленнєвої, художньо-продуктивної, театралізованої, рухової та ігрової, які об'єднуються ідеєю пошуку взаємозв'язків ключових понять теми у навколишньому світі та у власному досвіді дітей. Як уже зазначалось, укладені на основі концептуальних карт план-схеми тематичних циклів відповідають структуризації освітнього середовища на зони порядку, свободи та керованої свободи. У межах цієї умовної структури укладено систему навчально-пізнавальних занять різних типів, зміст та форми організації самостійної, пізнавальної, художньо-продуктивної, ігрової, рухової діяльності, які об'єднуються загальним змістовим контекстом відповідно до кожної теми.

Отже, результати дослідження дають нам підстави узагальнити цінність застосування інтелектуальних карт в освітньому процесі ЗДО:

- Створення інтелект-карт допомагає відобразити не лише поверхові, видимі взаємозв'язки понять та явищ, що мають стосунок до певної теми.
- Зміст карт реально відображає принцип інтеграції змісту освіти.
- Наявність уже готової концептуальної карти значно полегшує вихователям планування, тобто визначення змісту навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Узагальнюючи, зазначимо, що технологія складання інтелектуальних карт стає основою цікавої, змістовної й кожного разу неповторної спільної діяльності педагогів та дітей, забезпечуючи вихід за межі звичного предметного планування та традиційного розуміння освітнього процесу в дошкільному закладі як шкільної моделі дошкільної освіти.

Отже, як показують результати дослідження, універсальні можливості інтелектуальних карт можуть ефективно використовуватись в управлінській діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі шляхом багатоаспектного їх застосування: як одного зі шляхів методичного супроводу освітньої діяльності та методу самоосвітньої діяльності педагогів, як інструмента планування та організації освітнього процесу як засобу засвоєння дітьми інтегрованого змісту дошкільної освіти.

2.3. Реалізація організаційно-педагогічних умов управління у закладі дошкільної освіти

Діагностична робота на етапі пілотного експерименту включала дослідження основних засад побудови освітнього процесу в Славгородському дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) «Ромашка» Славгородської сільської ради Краснопільського району Сумської області та рівень знань педагогів з інтеграції в системі дошкільної освіти. На основі аналізу документації ЗДО (орієнтовний розподіл навчально-пізнавальної діяльності, перспективне й календарне планування) було виокремлено й схарактеризовано чотири типи побудови освітнього процесу з боку реалізації принципу інтеграції. Результати дослідження наведено в таблиці 2.2.

Отже, з'ясовано, що в переважній більшості ЗДО (62,5%) освітній процес будувався виключно на основі традиційного предметного поділу змісту освіти, що передбачав, своєю чергою, значну кількість предметних занять різних видів. У 25% закладів практикувалось проведення інтегрованих

занять як одного із видів навчально-пізнавальної діяльності дошкільників на етапі узагальнення, систематизації та контролю знань.

Таблиця 2.1

Типи побудови освітнього процесу в ЗДО

Тип побудови ОП	Змістова характеристика побудови освітнього процесу	Кількісне співвідношення ДЗО з певним типом ОП – %
1 тип	Традиційний освітній процес (предметний поділ змісту освіти; домінанта фронтальних форм роботи)	62,5
<i>Продовження табл 2.2.</i>		
2 тип	Епізодичне проведення інтегрованих занять в умовах традиційного освітнього процесу	25
3 тип	Блочно-тематичний підхід до планування з переважанням предметних занять й ігноруванням у їх процесі можливості набуття дітьми досвіду пізнання	9,4
4 тип	Побудова освітнього процесу на основі тематичних циклів та системи інтегрованих занять; урізноманітнення форм освітньої роботи; застосування інтегрованих завдань у самостійній пізнавальній діяльності	3,1

До третьої групи (9,4%) увійшли ЗДО, які здійснювали планування освітнього процесу за тематичними блоками, пізнавальний зміст у межах яких реалізовувався через систему предметних занять. Лише в одному дошкільному закладі практикувався тематично-інтегрований підхід до планування освітнього процесу, який передбачав інтеграцію змісту освіти та видів діяльності дітей у процесі засвоєння цього змісту через інтегровані заняття. Проте ця робота в закладі перебувала на початковому етапі й характеризувалася пошуком оптимальних шляхів реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі.

Отже, у результаті проведеного пілотного експерименту з'ясовано, що в освітній діяльності педагогічних колективів ЗДО інтеграційні засади в побудові освітнього процесу реалізувалися лише у формі окремих інтегрованих занять, а інтегровані заняття в переважній більшості розумілися як такі, що можуть проводитись з метою узагальнення, систематизації

певного пізнавального змісту й не можуть бути складником щоденного освітнього процесу в дошкільних групах. Окрім того, освітній процес характеризувався спрямованістю на інтелектуальний розвиток дітей, який здійснювався в процесі сприйняття інформації через різні сенсорні канали, але не був орієнтований на встановлення складних внутрішніх зв'язків між усіма об'єктами дійсності, і, відповідно, не забезпечував цілісного сприйняття картини світу.

Відповідно до завдань дослідно-пошукової роботи було сформовано дві експериментальні та одна контрольна групи. Базовим експериментальним закладом (ЕГ1) було визначено заклад з 4-ї групи за таблицею 2.2 (саме в ньому були розпочаті процеси побудови освітнього процесу, ще шість ЗДО були включені в ЕГ2 як такі, у яких упроваджувалися результати дослідження. У контрольну групу увійшли два заклади (КГ).

Під час визначення складу вибірки було враховано: середній вік педагогічних працівників – 41 рік, стаж роботи – 15 років, стаж управлінської діяльності керівників – 14 років; кваліфікаційний рівень вихователів та керівників. Загальна вибірка педагогічних працівників, задіяних в експериментальній роботі, склала 196 педагогів. Кількісну та якісну характеристику педагогічних колективів експериментальних ЗДО наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісний і якісний склад педагогічних колективів експериментальних ЗДО (у %)

№ з/п	Показники	ЕГ ₁	ЕГ ₂	КГ
1	Якісний склад педпрацівників за тарифними розрядами та кваліфікаційними категоріями			
	Категорія „спеціаліст”	28	39	23
	II категорія	33	18	25
	I категорія	17	29	28
	Вища категорія	22	14	24

<i>Продовження табл. 2.2.</i>				
2	Стаж роботи працівників			
	1 – 3 роки	11	18	13
	4 – 10 років	50	19	32
	11 – 20 років	17	46	31
	Більше 20 років	22	17	24

Проведене анкетування педагогів і керівників дошкільних закладів засвідчило відсутність чітких знань про інтеграційні процеси по суті і, зокрема, у системі дошкільної освіти в 72% педагогів; наявність первісних уявлень, інтерес до проблеми, розуміння необхідності інтегрувати зміст освіти та види дитячої діяльності, здатність усвідомлювати взаємопов'язаність елементів знання і прагнення донести цю інформацію до дітей виявили 28% педагогів. Причому в другій підгрупі в основному перебували педагоги зі стажем від 4 до 20 років, тобто відсутність чітких знань про інтеграційні засади освіти виявилась більш властивою як зовсім молодим педагогам, так і тим, хто має стаж роботи більше 20 років. Уважаємо, що орієнтованість педагогів на використання в освітньому процесі засад інтеграції залежить від рівня їх обізнаності з сучасними вимогами до реалізації завдань дошкільної освіти й розумінням важливості інтеграції як основного шляху формування в дитини цілісних уявлень про світ – з одного боку, та від наявності особистої усвідомленої позиції щодо переорієнтації власної педагогічної діяльності – з другого. Реалізації цих чинників сприяють, зокрема, сучасні педагогічні видання, у яких репрезентативно актуальні підходи до реалізації завдань дошкільної освіти крізь призму наукових досліджень та практики освітньої діяльності.

Вивчення вихідних характеристик якості управління освітнім процесом за описаними в п. 2.1 критеріями проводилось за допомогою методів, що дали змогу оцінити всі окреслені блоки та різні аспекти діяльності ЗДО. Це було вкрай важливо для побудови освітнього процесу.

Таблиця 2.4

Програма вивчення якості організації освітнього процесу на етапі констатації

Підрозділ	Управління	Оцінка	Учасники діагностування	Критерії якості	Діагностичні методики	Форма діагностування	Мета
Спративний	Спративний	Якість цілепокладання	керівництво педагогічних педагогічних	Інноваційний потенціал педагогічних педагогічних	<ul style="list-style-type: none"> - оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічних педагогічних (Динківська) - метод факторного аналізу – "Фактори, що стимулюють розвиток" - діагностика "Здатність педагога до саморозвитку", "Шляхи саморозвитку" 	експертна оцінка бесіди аналізування інтерв'ювання аналіз діяльності колективу	<ul style="list-style-type: none"> - з'ясування перспектив інноваційної діяльності в колективі - виявлення здатності кожного педагога до саморозвитку - визначення рівня сформованості готовності до педагогічних інновацій
			педагогічних педагогічних	Інтегративність освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> - готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти - аналізування - аналіз планування освітнього процесу (принципи планування) 	аналузування моделювання аналіз ділової документації	<ul style="list-style-type: none"> - виявлення мотиваційного, когнітивного та дієвого практичного компонентів готовності педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти - реалізація інтеграційних аспектів в плануванні та побудові освітнього процесу
			керівництво педагогічних педагогічних	Єдність гуманістичних ціннісних орієнтирів та здоровий психологічний клімат в колективі	<ul style="list-style-type: none"> - тест на вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності колективу (модифікована методика Г.В. Дяконова) - аналізування - діагностика психологічного клімату (А.Ф. Філіппер, В.В. Шпалінський, Е.Г. Шпелест) - аналіз методичної роботи 	анкети метод тверджень бесіди спостереження аналіз методичної документації	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення ціннісних та світоглядних орієнтирів в системі професійної діяльності та самовизначення особистості - виявлення ціннісних орієнтацій педагогів в контексті засад гуманної педагогіки та особистісно орієнтованої освіти - вивчення психологічної атмосфери в колективі
Спративно-дієвий	Спративно-дієвий	Якість організації освітнього процесу	педагогічних педагогічних	Ергономічність педагогічних зусиль	<ul style="list-style-type: none"> - плани освітньо-виховної роботи вихователів та спеціалістів - аналіз розподілу навчально-пізнавальної діяльності дітей - аналіз моделей освітнього процесу 	аналіз документації спостереження	<ul style="list-style-type: none"> - оцінка оптимальності та раціональності розподілу видів і форм життєдіяльності дошкільників - раціональність планування освітнього процесу
			педагогічних діти	Технологічність	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз моделей освітнього процесу 	аналіз ділової документації	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення та аналіз освітньої системи з точки зору цілісності, легкості відтворюваності та варіативності у застосуванні
			педагогічних діти	Характер взаємодії дорослих та дітей	<ul style="list-style-type: none"> - спостереження 	спостереження	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз взаємодії у підсистемі "дорослі – діти" з точки зору суб'єкт-суб'єктних відносин - виявлення педагогічної практики ціннісного ставлення до особистості вихованця
Операційний	Операційний	Якість результату освітнього процесу	діти	Пізнавальна самостійність	<ul style="list-style-type: none"> - методика "Дерево бажань" (В.С. Юржвин) - пізнавальні завдання за картками інтегрованого змісту 	бесіда система пізнавальних завдань	<ul style="list-style-type: none"> - з'ясування пізнавальних потреб старших дошкільників - вивчення пізнавальної самостійності дітей
			діти	Сформованість основ світогляду	<ul style="list-style-type: none"> - малюнковий тест "Картина світу" (модифікація О.С. Романової і О.Ф. Потьомкін) - "Асоціативна карта" 	дитячі малюнки картини-моделі інтервованого змісту	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення розуміння дітьми багатоманітності та цілісності картини світу - встановлення взаємозв'язків об'єктів та явищ навколишнього світу, причинно-наслідкових зв'язків
			діти	Комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - впровадження в комунікативні ситуації "віртуальні діалоги" 	рольові ситуації спостереження	<ul style="list-style-type: none"> - оцінка адекватності поведінки дітей в ситуаціях спілкування - вивчення рівня розвитку умов в контексті загального мовленнєвого розвитку

Програма вивчення стану організації освітнього процесу в ЗДО на констатувальному етапі представлена в таблиці 2.3.

В таблиці розкрито зміст дослідження критеріїв якості організації освітнього процесу в аспекті інтеграції його змісту та організації. Відібрані діагностичні методики та методи вивчення мали на меті з'ясувати наявний рівень сформованості кожного критерію оцінки за описаними вище показниками. Головними завданнями в оцінці якості управління на стратегічному рівні було вивчення готовності педагогів до інноваційної діяльності як умови здійснення освітнього процесу; з'ясування готовності педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти; виявлення ціннісних орієнтирів педагогів в контексті засад гуманної педагогіки та ціннісно-орієнтаційної єдності колективу в системі професійної діяльності та самовизначення особистості

Вивчення якості організації освітнього процесу передбачало аналіз моделей освітнього процесу з точки зору оптимальності та раціональності розподілу видів і форм життєдіяльності дошкільників, оптимальності планування, цілісності та варіативності освітньої моделі, вияву у педагогічній практиці ціннісного ставлення до особистості дитини. Результативна складова якості організації освітнього процесу представлена системою завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей, метою яких є з'ясування пізнавальних потреб та пізнавальної самостійності дітей, оцінка розуміння ними цілісності картини світу у взаємозв'язках та взаємозалежностях його об'єктів та явищ, вивчення рівня розвитку уяви дошкільників в контексті загального мовленнєвого розвитку та оцінка адекватності поведінки в ситуаціях спілкування.

Отже, програма вивчення дозволяє окреслити якісні показники освітнього процесу в аспекті інтеграції його змісту та організації на стратегічному, структурно-змістовному та оперативному рівнях.

Розглянемо результати констатувального експерименту.

Під час вивчення управління освітнім процесом за критерієм *інноваційний потенціал педагогічного колективу* було з'ясовано перспективи інноваційної діяльності в колективах на основі оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічних колективів та готовності педагогів до інноваційної діяльності, їхньої здатності до саморозвитку; було ранжовано стимулюючі та перешкоджаючі фактори саморозвитку педагогів; схарактеризовано фактичний стан упровадження інновацій в освітній процес.

Оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічних колективів здійснювалось за критеріями та модифікованими методиками, запропонованими І. Дичківською [31]. Проведене анкетування педагогів щодо їх ставлення до нововведення та здатності до самоосвіти вказувало на загальне позитивне ставлення педагогів до інновацій. Сприйнятливість педагогів до нового, яку було охарактеризовано за спеціальною 5-бальною шкалою оцінок, стала основою для визначення коефіцієнту інновацій за формулою:

$$KI = \frac{K_{\text{факт}}}{K_{\text{max}}},$$

де $K_{\text{факт}}$ – фактично одержана кількість балів,

K_{max} – максимально можлива кількість балів,

KI – коефіцієнт інновацій.

За результатами даного діагностування коефіцієнт інновацій становив: в ЕГ1 - 56%, в ЕГ2 - 51%, в КГ - 49%, що свідчило про приблизно однакові стартові можливості для впровадження інновацій у всіх ЗДО.

На основі анкетування, бесід з членами адміністрації ЗДО, аналізу внутрішніх матеріалів діагностики педагогічних кадрів було визначено рівні сформованості готовності педагогів до інноваційної діяльності (за І. Дичківською) [31, с. 280-281]. При цьому нами враховувались такі показники:

- усвідомлення педагогом потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;

- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Результати проведеної дослідної роботи відображено в таблиці 2.4.

Отримані результати вказують на невеликі розбіжності у відсоткових показниках по кожному рівню сформованості готовності педагогів до інноваційної діяльності в різних експериментальних групах. Від 33% до 45% педагогів за достатньої обізнаності з інноваціями використовують їх недостатньо та епізодично; майже третина педагогів знаходяться на пошуковому рівні готовності до інноваційної діяльності.

Таблиця 2.4

Оцінка готовності педагогів до інноваційної діяльності

Рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності	Характеристика рівня готовності діяльності педагогів	Результати у %		
		ЕГ1	ЕГ2	КГ
Низький (інтуїтивно-репродуктивний)	Емоційна, інтуїтивна налаштованість до нового в силу його новизни, а не знання особливостей інноваційної ідеї. Педагогічна рефлексія не сформована.	27,8%	25,5	26,8%
	Наявна обізнаність з інноваціями, проте недостатнє (несистематичне, епізодичне) їх використання у власній педагогічній практиці. Педагогічна рефлексія виражена недостатньо.	33,3%	45,7	39,3%
Середній (пошуковий)	Намагання працювати по-новому, використання у власній діяльності інноваційних ідей та методик. Відкритість до	33,3	26,7	32,1

	публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.			
Високий (творчий)	Творче ставлення до інноваційної діяльності; змістовні знання; володіння новітніми технологіями та створення власних. Найважливіший орієнтир діяльності – реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі.	5,6	2,1	1,8

Діагностика прагнення педагогів ЗДО до саморозвитку як одного з показників першого критерію проводилася за допомогою адаптованих методик І. Дичківської та І. Нікішиної „Здатність педагога до саморозвитку”, „Прагнення до творчої діяльності”, „Фактори, що стимулюють розвиток” та інтерв’ювання „Шляхи саморозвитку” [31; 63]. Зазначимо, що істотних відмінностей у педагогів, які складали ЕГ та КГ, не було виявлено, тому охарактеризуємо загальні тенденції. Так, аналіз результатів вказував на певну невідповідність між потенційними можливостями педагогів до саморозвитку (високий рівень - 63%) та прагненням до творчої діяльності (52% - низький). Водночас результати за методиками „Здатність до саморозвитку” та „Шляхи саморозвитку” були співвідносними і доповнювали один одного. Таким чином, нами було зроблено висновок про наявність у педагогів досить високого потенціалу до саморозвитку та про низьку реалізованість творчого потенціалу в професійній діяльності. На нашу думку, це пов’язано як з внутрішніми установками кожного педагога, його власним прагненням до самореалізації та професійного росту, так і з психологічним кліматом у колективі. Творча ініціатива вихователів потребує підтримки та заохочення керівництва, наявності в закладі загальної атмосфери творчого пошуку, інноваційності. З метою з’ясування можливих причин такого стану справ було застосовано метод факторного аналізу за методикою „Фактори, що стимулюють розвиток”, суть якої полягала у розподілі перерахованих у протоколі факторів на групи тих, які стимулюють або перешкоджають саморозвитку педагогів. Ранжування педагогами факторів, які

перешкоджають та стимулюють професійний розвиток, показало, що значна роль належить факторам зовнішнього впливу (нестача часу, приклад і вплив колег чи керівників, стан здоров'я, підтримка та допомога). Водночас важливими вважались і внутрішні, особистісні фактори (власна інерція, розчарування через невдачі, інтерес до роботи, відповідальність та довіра). Причому перешкоджаючі та стимулюючі фактори були різними (не повторювалися), окрім одного, який стосувався діяльності керівників закладу (перешкоджаючим фактором названо „відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні керівників”, а стимулюючим – „приклад і вплив керівників”). Даний факт свідчив про визнання педагогами важливості управлінської діяльності в колективі як фактора саморозвитку та творчої діяльності членів колективу.

Отримані результати діагностики інноваційного потенціалу педагогічних колективів дали змогу спроектувати методичні аспекти експериментальної роботи, які потім реалізовувались на етапі формувального експерименту.

Інтегративність освітнього процесу. При оцінюванні цього критерію ми виходили з того, що готовність вихователів до усвідомлення інтегративного підходу з реалізації змісту освіти є його провідним складником. Водночас важливим було і з'ясування реального стану реалізації принципу інтеграції в плануванні освітнього процесу, у його реалізації у змістовому аспекті та через специфічні засоби і методи, форми освітньої роботи.

Основними методами виявлення готовності педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти ми визначили анкетування педагогів, аналіз планування освітнього процесу та практичну роботу з моделювання інтегрованого заняття. На основі критеріїв та показників нами було виявлено три рівні готовності педагогів до реалізації інтегрованих засад в освітньому процесі:

- низький рівень – передбачав наявність окремих, недостатньо осмислених з практичної точки зору уявлень про специфіку інтегрованих занять, використання готових розробок без їх творчого осмислення; байдуже ставлення до інтеграції як нововведення (ЕГ1 – 33,3%, ЕГ2 – 58,5%, КГ – 42,9%);
- середній рівень – передбачав володіння певними теоретичними знаннями з питання реалізації інтегрованого підходу; характеризувався вміннями розробляти інтегровані заняття на основі алгоритму, внутрішньою готовністю потенційно прийняти інтегровані підходи як інновацію (ЕГ1 – 66,7%, ЕГ2 – 41,5%, КГ – 57,1%);
- високий рівень - творчий, характеризувався достатнім володінням теоретичними знаннями, їх творчим використанням при розробці інтегрованих занять, стійким інтересом до інтегрованого навчання, прагненням до самовдосконалення та самореалізації в процесі опанування засад інтеграції (не спостерігався у жодній групі).

Психологічний клімат та єдність ціннісних орієнтирів в колективі. В ході дослідження психологічного клімату в колективах ми використовували методику оцінки психологічної атмосфери в колективі (автор - А. Фідлер) та діагностику психологічного клімату в малій виробничій групі (автори – В. Шпалінський, Е. Шелест), в основу яких покладено метод семантичного диференціалу [25]. Дослідження психологічної атмосфери дозволило проаналізувати психологічні характеристики взаємовідносин в колективах з точки зору згуртованості, наявності спільної мети, конфліктогенності та загальної оцінки психологічного клімату в колективах.

Отримані результати свідчили про однозначне надання переваги респондентами всіх груп професійним якостям перед особистісними.

З метою виявлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості педагогів, їх світоглядних позицій в контексті особистісно орієнтованої освіти та принципів гуманної педагогіки нами використовувалось вільне анкетування

та метод тверджень. Зокрема, з метою з'ясування професійних мотивів та цінностей, що є значущими в реалізації завдань дошкільної освіти, кожен педагог обирав із запропонованої низки тверджень ті, які найбільш йому імпонували. Використовуючи метод тверджень, ми не ставили за мету зробити статистичний аналіз результатів, розуміючи, що у виборі тверджень головну роль відіграватиме самооцінка педагогів, яка значною мірою є суб'єктивною і не завжди відображає реальний стан справ.

Розглядаючи методичну роботу в закладі як чинник формування психологічного клімату та ціннісних орієнтирів в колективі, ми проаналізували методичну документацію. Аналіз річних планів роботи ЗДО в контексті, зокрема, методичної роботи засвідчив, що зміст та форми методичної роботи визначалися відповідно до завдань діяльності колективу на конкретний навчальний рік. Щодо психологічного супроводу реалізації завдань діяльності колективу, то в роботі з педагогічними кадрами він був недостатнім. Певна діагностика щодо психологічного клімату в колективі – мала місце, проте її результати не враховувалися при плануванні роботи практичного психолога та в змісті методичної роботи загалом. У порівняльному аспекті експериментальних груп було відзначено, що в ЕГ1 зміст методичної роботи характеризувався інноваційною спрямованістю, а серед форм методичної роботи пріоритет надавався інтерактивним формам. В інших ЗДО зберігався традиційний формат методичної роботи.

Пізнавальна самостійність. При вивченні даного критерію ми брали до уваги такі показники: допитливість як ініціативність дитини у пізнанні нового, невідомого; активність та самостійність у створених дорослим ситуаціях пізнання.

Допитливість як показник пізнавальної активності є таким, що важко піддається вимірюванню, тому ми використали методику В. Юркевича „Дерево бажань”, яка дала змогу на основі результатів відповідей дітей на

п'ять запитань творчо-пізнавального характеру виявити пізнавальні потреби дошкільників старшого дошкільного віку.

З метою вивчення активності та самостійності дітей 5-6 років у ситуаціях пізнання нами було розроблено комплекс діагностичних завдань такого змісту:

1) знайти предмети (в найближчому оточенні та на картках – коректурних таблицях) за сукупністю ознак-символів (форма, колір, різні параметри величини: великий - малий, товстий – тонкий, довгий - короткий);

2) виконати інтегровані завдання, зміст яких відображено у вигляді символів. Дитина отримувала картку, на якій було позначено хід виконання завдання та його зміст (наприклад: на коректурній таблиці за схемою руху знайти потрібну клітинку та переписати з неї слово-підпис; знайти визначені клітинки (за схемою руху) та назвати одним (узагальнюючим) словом зображені в них предмети; знайти малюнки-предмети з заданою буквою, порахувати та позначити кількість цифрою).

Оцінка виконання завдань здійснювалась відповідно до трьохрівневої системи: низький, достатній та високий рівень.

На даному етапі експерименту проводилась попередня робота з ознайомлення дітей з системою символів-ознак та способами виконання інтегрованих завдань. При оцінюванні рівнів виконання дітьми завдань враховувалась загальна пізнавальна активність при опануванні нової за змістом діяльності. Результати проведених досліджень пізнавальних потреб та пізнавальної самостійності дітей показали, що старші дошкільники виявляли більшою мірою низький та середній рівні пізнавальних потреб, що характеризувало, в свою чергу, і відповідний рівень пізнавальної самостійності (загальні показники низького рівня становили 45,5% в ЕГ1, 58,6% – в ЕГ2, 46,8% – в КГ).

Отже, на основі проведеної роботи в ході констатувального етапу експерименту:

- розроблено критерії та показники оцінки якості управління освітнім процесом, виокремлені за наступними рівнями: стратегічний (якість цілепокладання), тактичний (якість організації освітнього процесу) та оперативний (якість результату освітнього процесу);
- на основі вищезазначених критеріїв та показників оцінки розроблено програму вивчення освітнього процесу в ЗДО в аспекті інтеграції його змісту та організації;
- вивчено вихідні характеристики якості освітнього процесу в ЗДО, що дало нам підстави зробити такі висновки:
- організаційно-управлінські якості керівників ЗДО (завідувачів та вихователів-методистів) не повною мірою забезпечують ціннісно-смыслову єдність колективу, яка пов'язана зі спрямуванням педагогічного колективу на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів орієнтації освітньої діяльності на збереження самоцінності дошкільного дитинства, відмову від „шкільного типу” дошкільної освіти та пошук технологій, зорієнтованих на цілісний розвиток дитини та формування у неї цілісної картини світу;
- спостерігається відсутність усвідомленого прийняття педагогами необхідності змін ціннісних орієнтирів сучасної дошкільної освіти та відповідно – змістових і технологічних характеристик освітнього процесу, в результаті чого інноваційна діяльність в конкретному ЗДО є значною мірою формалізованою та такою, що не змінює сутнісних характеристик освітнього процесу відповідно до засад особистісно орієнтованої освіти;
- низькою є технологічна готовність педагогів до діяльності в умовах інтегрованого освітнього процесу, про що свідчить відсутність або поверховість, фрагментарність уявлень про основні аспекти інтеграції змісту дошкільної освіти та способи його реалізації.

На констатувальному етапі експерименту ми визначили фактори, що гальмують запровадження інтеграційних засад в освітній процес сучасного ЗДО. Основними з них є:

- відсутність концептуального бачення побудови освітнього процесу;
- недостатність методичного супроводу, який дозволяє реалізувати змістові аспекти інтеграції змісту освіти;
- відсутність примірних тем, проблем, завдань для дітей, що потребують комплексного застосування знань суміжних освітніх галузей і таким чином реалізують діяльнісні аспекти інтегрованого освітнього процесу.

Отже, очевидною постала необхідність оновлення освітньої діяльності дошкільних навчальних закладів на основі переорієнтації з традиційних засад його побудови на інтеграційні. Вищезазначені фактори були нами враховані під час розробки і проведення формувального етапу експерименту.¹

В основу модернізації управління освітнім процесом у ЗДО на основі інтегрування змісту й видів діяльності дошкільників покладено ідею взаємозалежності якості дошкільної освіти від організаційно-педагогічних умов. Гіпотезою дослідження було передбачено, що управління освітнім процесом у ЗДО буде ефективним, якщо здійснюватиметься через реалізацію на стратегічному, тактичному й оперативному рівнях взаємодії керуючої та керованої підсистем принципу інтеграції, що дозволить забезпечити цілісність освітнього процесу, ефективну реалізацію функцій та досягнення запланованого результату. Для забезпечення технологічних аспектів реалізації організаційно-педагогічних умов управлінської діяльності ми широко використовували метод моделювання, який дозволив значно поглибити можливості процесу пізнання об'єкта дослідження.

Скориставшись методом моделювання, ми розробили модель реалізації організаційно-педагогічних умов (рисунок 2.2), яка була використана у процесі впровадження розробленої системи.

Розроблена нами модель реалізації ОПУ управління освітнім процесом передбачає діяльність на трьох рівнях: адміністративному, методичному та педагогічному і відображає цілісність та взаємопроникнення всіх визначених нами ОПУ.

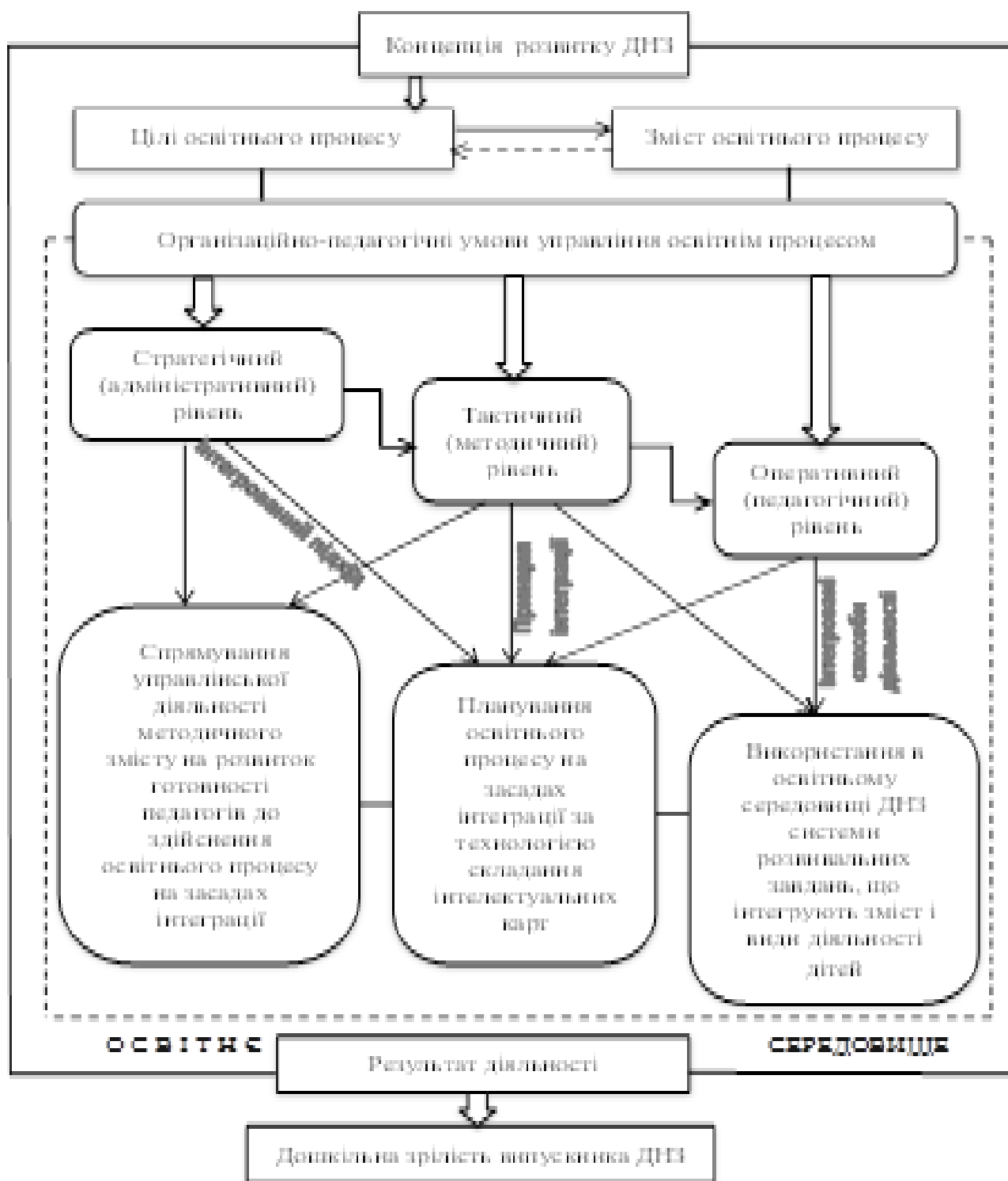


Рис. 2.3. Модель реалізації організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом у ЗДО

На першому рівні – рівні керівництва ЗДО, передбачається система роботи адміністрації зі створення умов для розвитку інноваційного потенціалу колективу та формування готовності до впровадження засад інтеграції в освітній процес. Стрижнем пропонованої моделі є управлінські дії керівників, які вносять динамічні позитивні зміни в організацію освітнього процесу в умовах його побудови, а колектив ЗДО орієнтується на постійне оновлення системи управління через інтеграцію в неї нових структур та змісту. На даному рівні розробляються концептуальні засади планування освітнього процесу.

На другому рівні – методичному – розробляється та реалізовується модель інтегрованого освітнього середовища та через систему методичної роботи відбувається оволодіння педагогами технологією складання інтелектуальних карт в освітньому процесі (розробка методичного конструктора – системи інтелектуальних карт та змісту роботи за ними).

Третій рівень – педагогічний – передбачає реалізацію педагогічним колективом системи планування освітнього процесу на основі технології складання інтелектуальних карт та системи розвивальних завдань інтегрованого типу в умовах інтегрованого освітнього середовища.

Отже, розроблена модель реалізації ОПУ управління освітнім процесом ЗДО унаочнює взаємозв'язки та взаємопроникнення всіх ОПУ, реалізація яких забезпечує формування дошкільної зрілості дитини як основного критерію результативності освітнього процесу. Організаційно-педагогічні умови є частиною цілісного освітнього простору закладу, в якому зберігаються самотність та особливості дошкільного періоду дитинства, а основною умовою діяльності є визнання всіма членами колективу унікальності особистості дитини.

Педагогічний експеримент здійснювався у три етапи.

I. Діагностичний. Мета даного етапу – проаналізувати вихідний стан організації освітнього процесу в ЗДО в управлінському та освітньо-процесуальному аспектах (результати цього етапу представлено в п.2.2).

II. Організаційно-виконавчий.

- Визначення умов удосконалення освітньо-виховного процесу, прогнозування кінцевого результату, який може змінитись на певних етапах діяльності закладу.
- Реалізація організаційно-педагогічних умов, що передбачало: в ЕГ1- спрямування управлінської діяльності методичного змісту на формування готовності педагогів до здійснення освітнього процесу; планування освітнього процесу за технологією складання інтелектуальних карт; використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей (реалізація ОПУ повною мірою); в ЕГ2 - планування освітнього процесу за технологією складання інтелектуальних карт; використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей (реалізація двох з трьох ОПУ).
- Вибір форм і методів реалізації мети. Конструювання змісту роботи ЗДО, практична реалізація технології складання інтелектуальних карт в освітній діяльності.

III. Контрольно-аналітичний.

- Поточний контроль. Додаткова консультативно-методична діяльність за отриманою в ході експериментальної роботи інформацією про стан освітнього процесу.
- Підсумковий аналіз результатів експерименту.

Розглянемо детальніше етапи проведеної роботи.

Втілення в практику роботи кожного конкретного ЗДО розробленої нами моделі могло бути можливим за наступних умов:

- створення колективу однодумців на основі прийняття гуманістичної освітньої філософії та відповідних їй цінностей і смислів (які потім мають відобразитися у змісті та технології освітньої діяльності);
- надання допомоги (створення умов) кожному педагогу в самореалізації та підвищенні своєї професійної майстерності;
- здійснення систематичного навчання працівників закладу з питання здійснення освітнього процесу.

З метою створення умов для самореалізації кожного педагога проводились такі заходи:

- психологічні тренінги: „Розвиток креативного потенціалу особистості”, „Дзеркала відчуттів”;
- психолого-педагогічні семінари „Акмеологічна модель сучасного педагога”, „Акмеологічний супровід освітнього процесу”;
- педагогічна рада „Особистісний ріст педагога як мета педагогічного процесу”;
- проблемний семінар „Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації” та тренінги з розвитку емоційного інтелекту.

Опанування педагогами основ гуманістичної освітньої філософії та особистісно орієнтованої освіти здійснювалось через систему методичних заходів, серед яких зазначимо такі:

- педагогічні читання „Основи гуманної педагогіки”, „Педагогіка для всіх” Симона Соловейчика”, „Гуманізм педагогіки В.Сухомлинського”;
- проблемний семінар „Педагогіка відкритого серця”;
- навчально-практичний тренінг „Педагогіка розуміння”;
- педагогічна рада „Духовний розвиток – основа формування та становлення особистості в контексті гуманної педагогіки”).

Результати діяльності педагогічного колективу ЕГ1 з питання реалізації засад гуманної педагогіки були предметом обговорення на педагогічній раді

за темою „Реалізація педагогічним колективом гуманно-особистісної моделі освітнього процесу”.

Окрім того, 13 педагогів з ЕГ1 брали участь у Всеукраїнських Педагогічних Читаннях з Гуманної Педагогіки.

Результатом проведеної роботи з цього напрямку стало відображення гуманістичних цінностей і смислів у змісті та технології освітньої діяльності в таких аспектах:

- спрямованість освітнього змісту, який відображається та реалізується через інтегрований підхід, на формування у дітей моральних та духовних цінностей, а також цілісного світобачення. Даний аспект відображено у змісті блочно-тематичного планування, яке розроблено на основі інтелектуальних карт;
- побудова особливих взаємин суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтуються на визнанні унікальності дитини та спрямованості освітньої діяльності на максимальну реалізацію кожною дитиною притаманних їй здібностей та нахилів.

На етапі формувального етапу експерименту здійснювалося систематична освіта педагогів ЕГ1 з питання впровадження засад інтеграції в освітній процес ЗДО. Процес формування у педагогів готовності до впровадження засад інтеграції в освітній процес ЗДО здійснювався за алгоритмом: актуалізація знань щодо тематичного принципу планування освітнього процесу, а також знань та умінь щодо проведення традиційних, комплексних і тематичних занять; формування знань про тематично-інтегрований підхід до планування освітнього процесу, про специфіку інтегрованих занять та можливості інтеграції видів діяльності дошкільників; оволодіння вміннями конструювати інтегровані заняття відповідно до змісту тематичного циклу. На даному етапі було проведено ряд методичних заходів: семінар-тренінг „Плануємо та проводимо інтегроване заняття”, семінар „Реалізація інтегрованого підходу в освітньому процесі ЗДО”, практикум

„Тематичні цикли як модель інтегрованого планування та організації життєдіяльності дошкільників”.

Окремим питанням було оволодіння педагогами технологією складання інтелектуальних карт. Експериментальна робота з даного напрямку здійснювалась поетапно:

- теоретичне опанування питання методу складання інтелектуальних карт: історія питання, теоретичні та практичні аспекти методу, використання в освітній діяльності, методика застосування інтелектуальних карт в дошкільній освіті (автор методики - Н.Гавриш);
- практичні аспекти застосування методу інтелектуальних карт;
- розробка змісту освітньої діяльності на основі інтелектуальних карт;
- укладання та апробація системи планування освітнього процесу на основі інтелектуальних карт;
- використання інтелектуальних карт в методичній роботі та самоосвітній діяльності.

Опрацювання цього питання здійснювалось через систематичну практико-методичну діяльність у формі практикумів, семінарів-тренінгів, що стимулювало індивідуальну творчу активність педагогів та сприяло напрацюванню системи інтелектуальних карт та освітньої роботи за ними.

Підкреслимо, що зазначений зміст діяльності реалізовувався в ЕГ1.

В ЕГ2 зміст роботи на адміністративному рівні не передбачав системи спеціального навчання педагогів щодо здійснення освітнього процесу та щодо його планування на основі технології складання інтелектуальних карт. В закладах було створено творчі групи „Реалізація інтегрованого підходу як основного шляху формування у дитини цілісних уявлень про світ”, проведено консультативну роботу щодо впровадження системи планування за технологією інтелектуальних карт та моделювання форм організації діяльності дітей на основі розробленої в ЕГ1 системи освітньої роботи з подальшим її впровадженням.

У процесі експериментальної роботи практикувались різні форми організації освіти педагогів: традиційні, активні та інтерактивні. Зазначимо, що значне місце при цьому займали інтерактивні форми - як такі, що забезпечують активну взаємодію учасників в процесі опанування нового змісту діяльності. Як свідчить досвід роботи, інтерактивне навчання є найефективнішим, оскільки базується на принципах безпосередньої участі кожного учасника в навчальній взаємодії (оскільки передбачає активний пошук кожним учасником шляхів і засобів розв'язання певної проблеми), взаємного інформаційного та духовного збагачення (через надання учасникам змоги обмінятися своїм життєвим досвідом, одержаною інформацією) та особистісно-орієнтованого навчання (через врахування індивідуальних потреб, інтересів та бажань кожного учасника навчального процесу).

У ході експериментальної роботи нами використовувались такі форми методичної роботи:

- „Асоціативна квітка” (метод групового обговорення сутності поняття на основі асоціацій та презентація результатів у формі квітки). Таким чином визначались ключові характеристики понять „інновація”, „інтеграція”, „проект” та ін.;
- „Броунівський рух”, „Розв'язування вузлів” – методи, які активізовували розумову діяльність при встановленні взаємовідповідностей понять, відновленні „втраченої” інформації в ланцюгу послідовностей;
- „Кути” - визначення самооцінки та власної компетентності з певних питань;
- „Карусель” - метод групової роботи, що дає можливість максимально актуалізувати знання педагогів з певного питання та обговорити шляхи вирішення певних проблем. Так, за допомогою даного методу укладався перелік інноваційних технологій в дошкільній освіті, опрацьовувались характеристики особистісно-орієнтованої освіти та шляхи реалізації

інтегрованого змісту освіти. Результативним стало опрацювання у формі „каруселі” теми „Творчий потенціал педагога – необхідний чинник інноваційного освітнього процесу” за такими питаннями: основні риси творчого педагога; перешкоди, які виникають на шляху творчого педагога; мотиви, що спонукають педагога до творчості; приклади творчої діяльності педагога. Даний метод був використаний і при проведенні педагогічної ради на тему „Духовний розвиток – основа формування та становлення особистості в контексті гуманної педагогіки” при обговоренні витоків духовності дитини, духовних цінностей в системі виховання сучасної дитини, духовного потенціалу народної педагогіки та проектування умов та шляхів духовного розвитку дошкільників в умовах ЗДО.

У ході експериментальної роботи було доведено ефективність застосування інтелектуальних карт як комбінованого методу навчально-пізнавальної діяльності дошкільників: у візуалізації пізнавального змісту теми, у відображенні смислових та структурних взаємозв'язків понять у межах конкретної теми, в активізації пізнавальної та комунікативної діяльності дітей та інтеграції різних видів діяльності під час створення інтелектуальних карт в спільній діяльності педагогів та дітей. Інтелектуальні карти реалізують побудову інтерактивних моделей взаємодії через візуалізацію, побудову мисленнєвої форми, образу процесу пізнавальної діяльності. Сила цього методу полягає також в актуалізації психологічного досвіду кожного з учасників освітнього процесу.

У ході дослідження переконались в необхідності змін у традиційній побудові та структуризації предметно-просторового середовища. Активне використання дітьми предметного змісту середовища можливе за умови його організації з урахуванням ряду принципів [77]. Назвемо деякі з них – ті, що стосуються конструювання предметно-розвивального середовища: принцип гнучкого зонування, динамічності-статичності, принцип дитячої активності, самостійності та творчості; відкритості-закритості середовища. Дані

характеристики набувають своєї значущості в контексті управління розвитком дитини в структурованому освітньому середовищі. На початку експериментальної роботи нами було визначено основні недоліки в організації простору в дошкільних групах: обмежена участь меблів та ігрового обладнання в організації простору, тобто його однозначність, постійність та незмінність, що не створює умов для розвитку уяви, фантазії, вибору шляху та не дає достатньої зорової інформації; лінійна організація простору, що створює у дитини відчуття постійної присутності великої кількості дітей та створює внутрішню напругу. Зберігаючи існуючий на той час принцип зонування простору на центри діяльності, ми зробили акцент на трансформацію приміщення з допомогою ширм, перегородок з шаф та стелажів, частой перестановки меблів, створення „стін творчості” тощо. Візуальна зміна простору групових приміщень дала змогу дотримуватись зазначених вище принципів та оптимально організовувати різноманітну діяльність дітей в умовах структурованого освітнього середовища. Це забезпечувало оптимальну організацію простору, за якої заняття з дітьми (різних видів та змісту), продуктивні види діяльності та ігри проводилися в тій частині середовища, яка допомагала стимуляції бажаної діяльності.

Окремо опрацьовувалось питання управлінської ролі вихователя у зоні свободи. Спільно з педагогами було придумано ритуали переходу від зони свободи до зони порядку і навпаки – як способи позначення моменту повернення до зони порядку. Такими ритуалами стало використання карток-символів (намальований круг – означає зібратись всім в коло, зображення долоньки – зібратись в групи по 5 чоловік за столиками; два кружечки – об'єднатись в пари та ін.). Використовувались і звукові сигнали, серед яких найбільш звичний – дзвіночок (сигнал уваги та тиші), звук сопілки. Інший сигнал – розкрита парасолька в руках вихователя (або дитини), під яку збираються діти. Все це унормовувало організацію освітньої діяльності, проте не порушувало принципів особистісно орієнтованої взаємодії між

вихователем та дитиною, основною рисою якої є дотримання педагогом позиції не „поряд”, не „над”, а „разом!”, що сприяє становленню дитини як особистості. В ході експериментальної роботи вихователі прийняли за основу такі способи спілкування, як розуміння, визнання і прийняття особистості дитини, що, в свою чергу, ґрунтується на здатності дорослих стати на позицію дитини, врахувати її точку зору і не ігнорувати її почуття та емоції.

Отже, виконана нами експериментальна робота на всіх її рівнях (адміністративному, методичному та педагогічному) передбачала реалізацію засад інтеграції в побудові та організації освітнього процесу і підтвердила гіпотезу про можливість та ефективність управління освітнім процесом. Такі висновки було зроблено на контрольно-аналітичному етапі експерименту, в ході якого здійснювалась додаткова консультативно-методична діяльність за отриманою в ході експериментальної роботи інформацією про стан освітнього процесу, а також було проведено підсумковий та порівняльний аналіз результатів експерименту.

2.4. Критеріально-оцінний інструментарій визначення якості управління освітнім процесом у ЗДО

З метою підтвердження гіпотези дослідження, яка полягала в перевірці організаційно-педагогічних умов, було проведено педагогічний експеримент.

Основною ідеєю, яка визначала спрямованість експериментальної роботи, була ідея впливу організаційно-педагогічних умов на якість управління освітнім процесом. Ефективність управлінської діяльності підтверджується якістю процесуального та результативного складників освітнього процесу.

Обов'язковим етапом проведення експериментальної роботи стало попереднє вивчення особливостей організації освітнього процесу, його результативності, визначення ступеня реалізованості в ньому принципу

інтеграції. З цією метою було визначено й обґрунтовано критерії та показники оцінки якості освітнього процесу ЗДО.

Уточнення сутності названих оціночних категорій засвідчило, що існують значні розбіжності в уживанні цих термінів. На основі аналізу наукових джерел прийняті такі тлумачення: *критерії* – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об’єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування; *показники* – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об’єкта (А. Губа, Л. Кравченко, І. Прокопенко, О. Янко та ін.).

Оскільки для нас визначальними є критерії оцінки якості освітнього процесу, а це поняття є багатокomпонентним, то було застосовано полікритеріальний підхід, для його апробації було проаналізовано наукові джерела та проведено пілотний експеримент.

Якість освіти науковці розглядають як багатокomпонентне явище, що має оцінюватися відповідно через сукупність таких груп критеріїв: якість мети (очікуваний результат), якість умов, які забезпечують оптимальну життєдіяльність кожної дитини та стабільне функціонування колективу ЗДО; якість освітнього процесу (яка проявляється у співпраці педагогів, дітей та їхніх батьків у досягненні цілей освітньої діяльності; плануванні та організації різних видів дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; рівності педагогів і дітей як партнерів у цій діяльності) та якість результатів освіти [82].

У визначенні критеріїв оцінки якості освітнього процесу ЗДО ми спиралися на дослідження Л. Богословець, С. Єзопової, К. Крутій, Г. Ксьондзової, Т. Піроженко, Р. Чумічової, О. Янко, на основі яких було визначено компоненти якості освітнього процесу (див. рис. 2.3), що в подальшому слугували підґрунтям у визначенні системи критеріїв і показників оцінки якості освітнього процесу, побудованого.



Рис. 2.4. Компоненти оцінки якості освітнього процесу

З метою уточнення напрямів подальшого аналізу та конкретизації показників якості освітнього процесу було проведено пілотний експеримент, у якому взяли участь педагоги, адміністрація, діти та батьки чотирьох ЗДО м. Запоріжжя. Загальний склад вибірки становив: члени адміністрації – 8 осіб, педагоги – 91 особа, 60 дітей та 80 батьків.

Анкетування педагогів, проведене на цьому етапі експерименту, дозволило отримати дані щодо розуміння респондентами критеріїв якості

освітнього процесу в аспекті управлінської та освітньо-процесуальної діяльності, суб'єктивної оцінки результативності діяльності педагогічного колективу та чинників впливу на зазначені характеристики. Результати анкетування виявили такі складники оцінки якості освітнього процесу, які можна віднести до управлінського блоку: сприятливий психологічний клімат, демократичний стиль керівництва, згуртованість у колективі; підтримка творчості педагогів, упровадження інновацій в освітню діяльність, наявність оптимальної системи планування освітнього процесу; повага до колег, взаємодопомога; наявність спільної мети, професіоналізм педагогів. Щодо освітньо-процесуального блоку, то було визначено такі складові якості, як: методичне забезпечення освітньої діяльності; використання інновацій; особистісно зорієнтований характер взаємодії дорослих та дітей; забезпечення розвивального ефекту в освітньому середовищі, достатній рівень розвиненості, навченості, вихованості кожної дитини відповідно до завдань БКДО.

Аналіз анкет свідчить про розуміння педагогами чинників впливу на якість освітнього процесу, й отримані дані по суті збігаються з виокремленими нами компонентами оцінки якості освітнього процесу. Водночас анкетування показало, що в розумінні управлінської діяльності педагоги розглядають її як зовнішній вплив керівництва та забезпечення ним умов для успішного функціонування закладу. У власній педагогічній діяльності педагоги не виділяють управлінського складника (або виділяють як виконання певних управлінських функцій відповідно до розпорядження керівництва), що свідчить про недостатнє усвідомлення ними власної ролі в управлінні освітнім процесом у групі та управлінні розвитком вихованців в освітньому середовищі.

Діагностична робота на етапі пілотного експерименту включала також порівняння позиції суб'єктів освітнього процесу: педагогів, адміністрації, батьків та дітей щодо критеріїв визначення якості освітнього процесу. Так, на

думку адміністрації, такими критеріями є професіоналізм педагогів, якісна методична робота, згуртованість колективу, творчість та ініціативність педагогів, наявність спільної мети в колективі, успішна реалізація вимог програми, взаємодія з сім'єю. Для батьків важливими є такі критерії, як любов педагогів до дітей, цікаві форми роботи з дітьми, достатня підготовка дитини до школи, індивідуальний підхід до дитини, турбота про здоров'я дітей. З погляду дітей, у садочку добре, „коли є багато іграшок”, „коли цікаво гратись”, „коли діти не б'ються”, тобто для дітей головним є яскраве предметне середовище та психологічний комфорт. Отримані дані були нами проаналізовані та співвіднесені з характеристиками освітнього процесу, побудованого. Водночас ми прагнули звужити поле дослідження та виокремити ті критерії, які є важливими з погляду інтеграційності освітнього процесу.

Отже, на підставі результатів пілотного експерименту, аналізу наукових підходів було окреслено три блоки критеріїв оцінки якості управління освітнім процесом (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Критерії оцінки якості управління освітнім процесом

	Критерії оцінки	Показники
Якість цілепокладання		
Стратегічний рівень	Інноваційний потенціал педколективу	готовність педагогів до інноваційної діяльності; здатність педагогів до самоосвіти та саморозвитку; використання інновацій в освітньому процесі
	Інтегративність освітнього процесу	готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти; інтеграційні аспекти планування освітнього процесу; інтеграційні засади побудови освітнього процесу

	Єдність гуманістичних ціннісних орієнтирів та здоровий психологічний клімат у колективі	ціннісно-орієнтаційна єдність колективу; прийняття засад гуманної педагогіки як основи особистісно зорієнтованої освіти; психологічна атмосфера в колективі; низький рівень конфліктності
Якість організації освітнього процесу		
Тактичний рівень	Ергономічність педагогічних зусиль	раціональна організація життєдіяльності дітей; оптимізація планування освітнього процесу
	Технологічність	відповідність обраних засобів і методів навчання й розвитку дітей завданням освітнього процесу; легка відтворюваність моделі освітнього процесу
Тактичний рівень	Ергономічність педагогічних зусиль	раціональна організація життєдіяльності дітей; оптимізація планування освітнього процесу
	Технологічність	відповідність обраних засобів і методів навчання й розвитку дітей завданням освітнього процесу; легка відтворюваність моделі освітнього процесу
	Характер взаємодії дорослих та дітей	збереження самоцінності дошкільного дитинства як ціннісно-сміслова домінанта; надання дітям свободи в організації різних видів діяльності в освітньому середовищі ЗДО; взаємодія у системах «дорослі-діти» на засадах партнерства
Якість результату освітнього процесу		
Оперативний рівень	Сформованість основ світогляду	спостережливість; цілісне сприйняття картини світу; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити умовисновки
	Пізнавальна самостійність	допитливість; активність та самостійність у ситуаціях пізнання
	Комунікативна компетентність	адекватна поведінка в ситуаціях спілкування; розвиток уяви в контексті загального мовленнєвого розвитку

Розглянемо детальніше кожен із виокремлених критеріїв та показників.

Інноваційний потенціал педагогічного колективу. Цю характеристику ми відстежували за показниками, які свідчать про готовність педагогів до інноваційної діяльності: здатність до самоорганізації й самоаналізу, здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення; прагнення до творчих досягнень, усвідомлення педагогами потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці та володіння практичними навичками їх освоєння [3; 39; 71]. Важливими є також здатність кожного педагога до самоосвіти (як вирішальний чинник професійного та особистісного зростання) та включення в інноваційну діяльність через використання інновацій у власній педагогічній діяльності.

Інтегративність освітнього процесу. Ми розглядали цей критерій як характеристику інноваційної діяльності та складник інноваційного клімату в колективі, що виявляється в упровадженні інтеграційних засад у планування освітнього процесу та його побудову. Як важливий показник інтегративності освітнього процесу ми розглядали готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти.

Єдність гуманістичних ціннісних орієнтирів та здоровий психологічний клімат у колективі. Цей критерій ми характеризували насамперед ціннісно-орієнтаційною єдністю колективу, яку визначають ціннісні та світоглядні орієнтири в системі професійної діяльності та самовизначення особистості. У цьому контексті важливим показником є і прийняття засад гуманної педагогіки як основи особистісно зорієнтованої освіти. Характерною ознакою якісного управління в ЗДО ми розглядаємо сприятливий психологічний клімат, для якого властиві встановлення стосунків, що ґрунтуються на симпатії, взаємоповазі, підтримці, та низький рівень конфліктності.

Прокоментуємо вибір критеріїв та показників, за якими здійснювалась оцінка якості освітнього процесу.

Ергономічність педагогічних зусиль. Цей критерій дав змогу оцінити, наскільки оптимальним та раціональним є розподіл усіх видів і форм життєдіяльності дошкільників з погляду збереження їхнього здоров'я, відповідності пріоритетним видам діяльності дітей у цьому віковому періоді. Водночас значущим виявляється також і те, наскільки певна організація освітнього процесу є оптимальною для збереження життєздатності, фізичних і психічних зусиль самого педагога. Ергономічність педагогічних зусиль ми розглядали також й у контексті надання дитині права вибору змісту та засобів у спільній діяльності з вихователем, що забезпечує отримання максимально можливих результатів та особистісного зростання вихованця. Водночас ми аналізували адекватність управління, яка виявляється в оптимізації планування освітнього процесу – як у змістовому відношенні (за рахунок об'єднання та взаємопроникнення пізнавального змісту різних освітніх галузей), так і в часовому (раціональне використання часу на планування).

Технологічність освітнього процесу. Цей критерій передбачає попередню розробку основних позицій майбутньої діяльності педагогів та дітей і керованість освітнього процесу на основі спроектованих моделей освітньої діяльності. Показником технологічності освітнього процесу ми розглядали системність у плануванні та організації освітньої діяльності й реалізації конкретних цілей освіти, а також легку відтворюваність та можливість варіативного застосування запропонованої моделі освітнього процесу, свідомий вибір педагогами відповідних освітнім завданням методів і засобів навчання – виховання – розвитку.

Характер взаємодії дорослих та дітей. В основу оцінки взаємодії дорослих та дітей покладалось ціннісне ставлення до дитини – критерій, який лежить в основі гуманної педагогіки та особистісно зорієнтованої освіти. Цей критерій ми оцінювали за такими показниками: збереження самоцінності дошкільного дитинства як самодостатнього життєвого періоду; урахування

інтересів, потреб та можливостей дітей при плануванні та організації всіх видів і форм дитячої діяльності, надання їм можливості вибору; взаємодія в підсистемах „дорослі – діти” на засадах партнерства, що передбачає володіння педагогом системою засобів взаємодії з дитиною.

Критеріями якості результату освітнього процесу, як було зазначено вище, ми обирали ті, що характеризують *рівень розвиненості дитини* в аспекті формування в неї цілісної картини світу.

Сформованість основ світогляду. Цей критерій є дуже важливим і водночас таким, що важко піддається вимірюванню, тому в межах нашого дослідження ми розглядали його з урахуванням компонентів структури світу дитини – емоційно-чуттєвого, когнітивно-оцінного та діяльнісно-особистісного. Показниками, що дали можливість оцінити сформованість основ світогляду у дітей, ми обрали такі: цілісне сприйняття картини світу в різноманітності взаємозв’язків об’єктів та явищ навколишнього світу; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та робити умовисновки.

Пізнавальна самостійність розглядалася нами як необхідна характеристика пізнавальної діяльності старшого дошкільника й одна з рис особистості – складників дошкільної зрілості. Феномен пізнавальної самостійності науковці розглядають як один із найважливіших чинників навчання і трактують як якість особистості, що виявляється в готовності та вмінні здобувати нові знання з різних джерел, оволодівати засобами пізнавальної діяльності (Л. Виготський, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір). При вивченні цього критерію ми виділили такі показники:

–допитливість як відкритість дитини всьому новому, готовність пізнавати світ, про що свідчать: увага й особлива зацікавленість, емоційне ставлення (подив, стурбованість, сміх тощо); дії, спрямовані на з’ясування будови та призначення предмета;

–активність та самостійність, здатність до самостійних практичних дослідницьких дій у спеціально створених ситуаціях пізнання.

Комунікативна компетентність також розглядається як критерій розвитку дитини-дошкільника, оскільки вона є основою її спілкування як з однолітками, так і з дорослими, даючи їй змогу долати егоцентризм, розрізняти комунікативні ситуації та правила дій в них, адекватно поводитись у ситуації спілкування з іншими, що загалом є необхідною передумовою готовності дитини до школи, а в освітньому процесі ЗДО досягається в повсякденному спілкуванні педагогів та дітей в умовах партнерської взаємодії. Науковці стверджують, що „розвинені комунікативні здібності, сформований високий рівень досягнень у спілкуванні дає дитині змогу реалізувати як соціальну, так й інтелектуальну активність серед ровесників та дорослих людей” (Т. Піроженко) [74, с. 37]. В умовах нашого дослідження ми характеризували цей критерій за такими показниками:

- адекватна поведінка дитини в ситуаціях спілкування;
- сформованість комунікативних умінь на фоні загального мовленнєвого розвитку.

Рівні якості управління освітнім процесом визначалися за трирівневою градацією: високий, середній, низький. Визначені рівні характеризуються різним ступенем і характером прояву обраних критеріїв і показників.

Високий рівень якості управління освітнім процесом характеризується високим рівнем інноваційного потенціалу педколективу та готовності педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти, достатнім виявом єдності гуманістичних ціннісних орієнтирів та здоровим психологічним кліматом у колективі. Планування та побудова освітнього процесу. В організації освітнього процесу яскраво виражені такі характеристики, як ергономічність педагогічних зусиль та технологічність освітнього процесу. Взаємодія в системах „дорослі – діти” ґрунтується на засадах партнерства й характеризується безумовною орієнтацією на збереження самоцінності дошкільного дитинства, урахуванням інтересів, потреб та можливостей дітей в організації різних видів діяльності в освітньому середовищі ЗДО.

Результативність дошкільної освіти в аспекті сформованості в дітей основ світогляду, пізнавальної самостійності та комунікативної компетентності засвідчується високим та середнім рівнем вияву досліджуваних показників.

Середній рівень. Інноваційний потенціал педколективу та готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти виражені переважно на середньому рівні. Інтеграційні засади планування та побудови освітнього процесу реалізуються в аспекті організованої навчально-пізнавальної діяльності, проте не завжди є основою всієї системи планування. Для колективу властивий переважно здоровий психологічний клімат, засади гуманної педагогіки як основа власної професійної діяльності осмислені більшою частиною педагогів. Ергономічність педагогічних зусиль та технологічність освітнього процесу виявляються на середньому рівні, що засвідчується переважно раціональною організацією життєдіяльності дітей та певною оптимізацією планування освітнього процесу. Характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу націлений на збереження самоцінності дошкільного дитинства. Організація різних видів діяльності дітей характеризується недостатнім ступенем свободи дошкільників в освітньому середовищі ЗДО. Результативність дошкільної освіти в аспекті сформованості в дітей основ світогляду, пізнавальної самостійності та комунікативної компетентності засвідчується переважно середнім рівнем вияву досліджуваних показників.

Низький (елементарний) рівень. Управління освітнім процесом характеризується низьким рівнем якості цілепокладання, що виявляється в недостатній готовності педагогів до інноваційної діяльності, відсутністю прагнення до самоосвіти та саморозвитку в значної частини колективу і – відповідно – низьким рівнем використання інновацій в освітньому процесі. Готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти є низькою, інтеграційні аспекти планування та побудови освітнього процесу відсутні або є епізодичними. Ціннісно-орієнтаційна єдність колективу констатується

на низькому рівні, єдності гуманістичних ціннісних орієнтирів як основи професійної діяльності не простежується, психологічна атмосфера – нестабільна. Організація освітнього процесу характеризується переважно формальними підходами до планування освітнього процесу відповідно до завдань розкриття лише вікового потенціалу дитини, організація життєдіяльності дітей – нераціональна з погляду ергономічності педагогічних зусиль. Взаємодія дорослих та дітей в основному характеризується центрованістю на педагогові, що пов'язано з низьким рівнем володіння ним системою засобів взаємодії з дитиною; організація різних видів діяльності дітей в освітньому середовищі не забезпечує достатньої самостійності та свободи у виборі дошкільників. Освітньо-виховний процес характеризується значним відсотком низького рівня результативності в контексті сформованості в дітей основ світогляду, пізнавальної активності та самостійності, комунікативної компетентності.

2.5. Аналіз результатів експериментальної роботи

На контрольному етапі експерименту було проведено підсумковий та порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи за такими напрямками:

- готовність педагогів до інноваційної діяльності колективу;
- компетентність педагогів у питанні реалізації в освітньому процесі засад інтеграції;
- рівень розвиненості старших дошкільників з точки зору формування у них цілісної картини світу.

Стан сформованості готовності педагогів до інноваційної діяльності та рівень ціннісно-орієнтаційної єдності колективу на початку і в кінці експериментальної роботи вивчався за допомогою таких методів дослідження, як анкетування, індивідуальна бесіда, бесіди з членами адміністрації ЗДО, спостереження. Рівень компетентності педагогів у питанні

реалізації засад інтеграції в освітньому процесі вивчався на основі анкетування, аналізу планування освітнього процесу та практичної роботи з моделювання інтегрованого заняття. Безсумнівно, для успішної реалізації засад інтеграції в освітньому процесі має ціннісно-орієнтаційна єдність колективу щодо концептуальних засад освіти та психологічна, когнітивна та дієво-практична компетентність педагогів у питанні інтегрованої освіти. Тому в ході експерименту відстежували динаміку цих показників, що в сукупності показують оцінку інноваційного потенціалу педагогічних колективів та інтегративності освітнього процесу. Узагальнені результати цього моніторингу репрезентовано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Динаміка рівнів сформованості інноваційного потенціалу колективу та інтегративності освітнього процесу (%)

Групи Критерії і рівні	ЕГ1 (18 осіб)		ЕГ2 (94 особи)		КГ (56 осіб)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. Етап	Конст. етап	Контр. етап
I. Рівні сформованості інноваційного потенціалу педагогічних колективів						
Низький	61,1	27,8	71,2	48,9	66,1	62,5
Середній	33,3	38,9	26,7	36,6	32,1	30,4
Високий	5,6	33,3	2,1	14,5	1,8	7,1
II. Рівні готовності педагогів до реалізації засад інтеграції в освітньому процесі						
Низький	38	5	67	24	59	46
Середній	62	51	33	60	41	54
Високий	-	44	-	16	-	-

На контрольному етапі експерименту були одержані дані, які засвідчують значний ріст сформованості у педагогів досліджуваного

критерію в ЕГ1 (високий рівень зріс на 27,7%, низький рівень знизився на 33,3%) (рисунок 2.4).

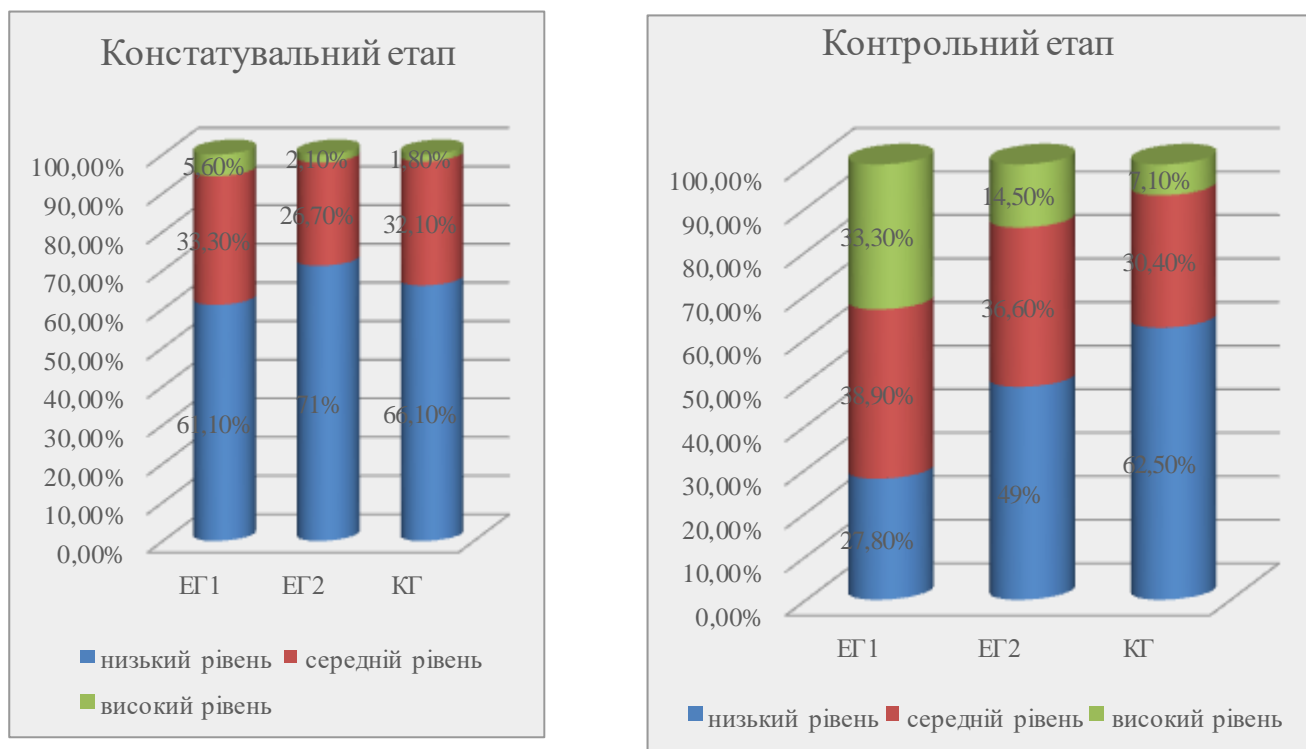


Рис. 2.4. Динаміка розвитку інноваційного потенціалу педагогічних колективів

Вивчення рівнів сформованості інноваційного потенціалу підколективів виявило, що на початку експерименту превалював низький рівень сформованості готовності до інноваційної діяльності (від 61,1% до 71,2% в сукупності). Середній рівень зафіксовано в середньому у 30,7% педагогів, а середній показник високого рівня становив 3,2%.

В ЕГ2 динаміка приросту позитивних показників була нижчою, ніж в ЕГ1 (високий рівень зріс на 12,4%, середній – на 9,9%, показник низького рівня зменшився на 22,3%).

В КГ відчутної динаміки змін не спостерігалось: зафіксовано незначний ріст показників високого рівня сформованості інноваційного

потенціалу (+5,3%) та зниження на 3,6% показників низького рівня (рисунок 2.4).

Динаміку змін в особистісному розвитку старших дошкільників, яку ми відстежували на основі визначених нами критеріїв (пізнавальні потреби та пізнавальна самостійність, сформованість основ світогляду як вміння встановлювати взаємозв'язки та розуміти взаємозалежності об'єктів та явищ навколишнього світу, комунікативна компетентність), репрезентовано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Динаміка рівнів сформованості показників розвиненості дітей старшого дошкільного віку (%)

Групи Критерії і рівні	ЕГ1 (46 дітей)		ЕГ2 (109 дітей)		КГ (52 дитини)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. Етап	Контр. Етап	Конст. етап	Контр. етап
I. Рівні пізнавальних потреб						
низький	46,7	15,2	59,3	17,4	57,3	26,9
середній	39,1	52,2	29,1	60,6	29,7	57,7
високий	14,2	32,6	11,6	22	12,9	15,4
II. Рівні пізнавальної самостійності						
низький	45,5	13,1	58,6	18,3	46,8	30,8
середній	31,8	15,2	26,1	45	39,6	53,8
високий	22,7	71,7	15,3	36,7	13,6	15,4
III. Сформованість цілісних уявлень про світ						
низький	43,2	-	66,1	16,5	69,7	19,2
середній	42,6	23,9	22,6	50,5	21,4	67,3
високий	14,2	76,1	11,3	33	8,9	13,5

IV. Комунікативна компетентність						
низький	45,6	6,5	52,8	10,1	45,4	15,4
середній	34,9	45,7	26,4	46,8	37,8	53,8
високий	19,5	47,8	20,8	43,1	16,8	30,8

Отримані на заключному етапі дані вказують на те, що результати в ЕГ1 та ЕГ2 є значно вищими, ніж в КГ. Так, порівняльний аналіз результатів дозволив виявити ряд досягнень дітей експериментальних груп в аспекті сформованості показників особистісного розвитку дитини, зокрема, в контексті пізнавальної активності та самостійності, формування світоглядних уявлень та мовленнєвої компетентності. Як показують результати в таблиці 2.7, найбільший ріст відбувся за критеріями пізнавальної самостійності та сформованості основ світогляду (цілісної картини світу): в ЕГ1 ріст становив +49% та +61,9% відповідно, а в ЕГ2 - +21,4% та +21,7%. Такий результат об'єктивно підтверджував висунуті нами гіпотези щодо впливу системи планування на основі технології складання інтелектуальних карт та використання в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст та види діяльності дітей, на формування у дошкільників цілісної картини світу, значний ріст пізнавальної активності та самостійності, комунікативної компетентності, що в цілому складає основу дошкільної зрілості випускника ЗДО та є показником якісної дошкільної освіти.

Проте дані, наведені в таблиці 2.7, переконливо свідчать про те, що найбільш значущі зміни всіх особистісних якостей у старших дошкільників виявив варіант впровадження повною мірою всіх організаційно-педагогічних умов в ЕГ1. Ми пояснюємо це тим, що стрижнем запропонованої нами моделі реалізації ОПУ є управлінські дії керівників, які вносять динамічні позитивні зміни в організацію освітнього процесу, а діяльність педагогічного колективу щодо реалізації засад інтеграції як основного шляху формування у дошкільників цілісної картини світу та формування дошкільної зрілості

дитини як основного критерію результативності дошкільної освіти можлива лише при реалізації всіх організаційно-педагогічних умов, визначальною з яких є спрямованість управлінської діяльності методичного змісту на формування готовності педагогів до здійснення освітнього процесу.

Висновки до розділу 2

Отже, розроблена модель реалізації ОПУ управління освітнім процесом ЗДО унаочнює взаємозв'язки та взаємопроникнення всіх ОПУ, реалізація яких забезпечує формування дошкільної зрілості дитини як основного критерію результативності освітнього процесу. Організаційно-педагогічні умови є частиною цілісного освітнього простору закладу, в якому зберігаються самотність та особливості дошкільного періоду дитинства, а основною умовою діяльності є визнання всіма членами колективу унікальності особистості дитини.

У процесі експериментальної роботи доведено ефективність застосування інтелектуальних карт як комбінованого методу навчально-пізнавальної діяльності дошкільників: у візуалізації пізнавального змісту теми, у відображенні смислових та структурних взаємозв'язків понять у межах конкретної теми, в активізації пізнавальної та комунікативної діяльності дітей та інтеграції різних видів діяльності під час створення інтелектуальних карт в спільній діяльності педагогів та дітей. Інтелектуальні карти реалізують побудову інтерактивних моделей взаємодії через візуалізацію, побудову мисленнєвої форми, образу процесу пізнавальної діяльності. Сила цього методу полягає також в актуалізації психологічного досвіду кожного з учасників освітнього процесу.

Зазначимо, що діагностична робота на етапі пілотного експерименту включала також порівняння позиції суб'єктів освітнього процесу: педагогів, адміністрації, батьків та дітей щодо критеріїв визначення якості освітнього процесу. Так, на думку адміністрації, такими критеріями є професіоналізм педагогів, якісна методична робота, згуртованість колективу, творчість та ініціативність педагогів, наявність спільної мети в колективі, успішна реалізація вимог програми, взаємодія з сім'єю.

ВИСНОВКИ

1. Уточнено сутність понять інтегроване освітнє середовище, інтегроване заняття, інтегровані завдання стосовно організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

На підставі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми розкрито методологічні й теоретичні засади управління освітнім процесом, що дало змогу осмислити інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти, усвідомити специфіку управління ЗДО як цілеспрямованої трирівневої (стратегічний, тактичний, оперативний рівні) взаємодії керуючої та керованої підсистем з реалізацією на кожному з них принципу інтеграції, що забезпечує цілісність освітнього процесу, ефективну реалізацію функцій і досягнення запланованого результату; уточнити стосовно організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти сутність понять: *інтегроване освітнє середовище* як системи впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що забезпечуються сукупністю соціального й просторово-предметного оточення та організовані з урахуванням принципу інтеграції; *інтегроване заняття*, що визначено як форму організації освітньої діяльності, що характеризується об'єднанням та взаємопроникненням елементів з різних освітніх галузей та різних видів діяльності, що враховує синкретичну природу дошкільника і дає можливість забезпечити розуміння дітьми закономірних зв'язків, елементарне розуміння внутрішньої єдності та органічної цілісності довкілля; *завдання інтегрованого типу* як найменшого елементу освітнього процесу, що забезпечує злиття різних видів діяльності з метою активізації пізнавальних можливостей і творчих проявів дитини.

2. Обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом, а саме: спрямування управлінської діяльності методичного змісту на розвиток готовності педагогів до здійснення освітнього процесу; планування освітнього процесу за технологією

складання інтелектуальних карт; застосування в освітньому середовищі ЗДО системи розвивальних завдань, що інтегрують зміст і види діяльності дітей.

З'ясовано, що готовність педагогів до здійснення освітнього процесу є чинником інноваційної організації освітнього процесу, пов'язаний з переорієнтацією ціннісних пріоритетів педагогів, що забезпечують відповідні зміни в здійсненні освітнього процесу в ЗДО. Принцип планування освітньої діяльності на основі технології складання інтелектуальних карт схарактеризована як універсальний інструмент оптимізації управлінської діяльності. Систематизовані й розроблені розвивальні завдання інтегрованого типу передбачали їх послідовне впровадження, передусім, у процес самостійної пізнавальної діяльності дошкільників в освітньому інтегрованому середовищі дошкільного закладу освіти на основі урізноманітнення форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії й спрямовувалися на формування в дітей основ світобачення як важливого компонента дошкільної зрілості.

3.3 метою оцінки ефективності управління освітнім процесом ЗДО було розроблено й застосовано критеріально-діагностичний комплекс, який містив критерії та показники *оцінки якості освітнього процесу ЗДО* за трьома виокремленими блоками (якість цілепокладання, якість організації освітнього процесу, якість результату освітньої діяльності), подано *діагностичні методики* з оцінки готовності педагогів до здійснення освітнього процесу та виявлення особливостей світогляду дошкільників, прояву ними пізнавальної самостійності та комунікативної компетентності та з'ясовано *комплекс діагностичних процедур* для оцінки інтегративності освітнього процесу ЗДО та ергономічності педагогічних зусиль.

4. Змодельований комплекс організаційно-педагогічних умов управління освітнім процесом ЗДО було апробовано у процесі експериментальної роботи. Розроблено організаційно-педагогічне та науково-методичне забезпечення функціонування й розвитку управління

освітнім процесом ЗДО, що містить: *програми* постійно діючих методичних семінарів „Тематично-інтегрований підхід до планування та організації освітнього процесу в ЗДО” та „Використання інтелектуальних карт в плануванні та організації освітнього процесу” з розвитку в них готовності до здійснення освітнього процесу на інтеграційних засадах; *систему планування* освітнього процесу в ЗДО за блочно-тематичним принципом на основі технології складання інтелектуальних карт; *комплект* інтелектуальних карт для проведення інтегрованих занять; *орієнтовний зміст і форми планування* за принципом „методичного конструктора” для різних вікових груп; *систему розвивальних завдань* інтегрованого типу для дітей.

5. Розроблено та експериментально перевірено ефективність планування освітнього процесу на основі технології складання інтелектуальних карт, що забезпечує інтеграцію змісту освіти й видів діяльності дітей за блочно-тематичним принципом, а також системність, послідовність в опрацюванні програмного матеріалу. Доведено доцільність алгоритму поетапної реалізації означеної технології: 1) термінологічний аналіз ключового поняття (теми), 2) складання карти-схеми радіальної організації з урахуванням складників теми, що визначають основні напрямки освітньої діяльності, 3) добір за кожним з напрямків адекватних змісту та дидактичним цілям форм і методів навчання-виховання.

Представлена робота не претендує на повноту викладу піднятої проблеми. До подальших перспектив відносимо обґрунтування доцільності інтегрованого підходу до побудови освітнього процесу в ЗДО як педагогічної системи, що відображає цілісність змісту освіти у взаємозв'язках різних освітніх ліній, та забезпечує реалізацію принципу інтеграції в предметно-змістовому та операційно-процесуальному аспектах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 336 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти : нова редакція. URL: www.mon.gov.ua/.../9671.
3. Бартків О. С. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
4. Безрукова В. С. Педагогика : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2013. 381 с.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
6. Боднар О. С. Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.06. К., 2008. 22 с.
7. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидакт. аспект. К. : Рад. школа, 1987. 160 с.
8. Боумен У. Графическое представление информации. М. : Мир, 1971. 228 с.
9. Бьюзен Т. Суперинтеллект = Head First. М. : Попурри, 2005. С. 412.
10. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов ; худ. обл. М. В. Драко. 2-е изд. Мн. : Попурри, 2003. 304 с.
11. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе : методология, теория, практика. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
12. Васюкова Н. Е. Планирование как механизм выстраивания интегративного содержания педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2009. 195 с.

13. Вашуленко М. С. Н. М. Бібік, Л. П. Кочіна Інтегрований підручник для 1 класу. *Початкова школа*. 1996. № 1. С. 9–12.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / еклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
15. Витвицкая Л. А. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы. Монография. Оренбург, 2002. 138 с.
16. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
17. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття : методика проведення. К. : Шк. світ, 2007. 128 с.
18. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття у дитячому садку. К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
19. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля*. Сер. «Педагогіка і психологія». 2011. № 1. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vduep_pp/2011_1/3.pdf.
20. Гавриш Н. В. Відбиття в мовленні дошкільників особливостей світорозуміння. *Дошкільна освіта*. 2010. № 2. С. 42–47.
21. Гавриш Н. В., Ліннік О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8–13.
22. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
23. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя майбутнього менеджера освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 386 с.

24. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. М. : Знание, 1998. 69 с.
25. Гуцало Е. У. Від теорії до практики : дослідження малої соціальної групи (класу) студентами-практикантами педагогічного університету : навчально-методичний посібник / Е. У. Гуцало. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2012. Частина III. 95 с.
26. Даниленко Л. І., Островерхова Н. М. Модернізація управління загальноосвітньою школою : наук.-теорет. обґрунтування та метод. рек. К. : Укрґеоінформ, 1994. 140 с.
27. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Ростов н/Д, 2001. 347 с.
28. Джейми Н. Эффект визуализации = Idea Mapping : How to Access Your Hidden Brain Power, Learn Faster, Remember More and Achieve Success in Business / пер. с англ. М. : Эксмо, 2008. С. 256.
29. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. М. : Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
30. Дитина-педагог: сучасний погляд. *Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти*: колективна монографія / О. П. Амацьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш та ін.; за заг. ред. В. В. Докучаєвої. - Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. 491 с.
31. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
32. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. К. : МАУП, 1999. 176 с.
33. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / пер. с англ. М. : ПАРВИНЭ, 2003. 672 с.

34. Езопова С. А. Менеджмент в дошкольном образовании : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 320 с.
35. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. К., 2005. 453 с.
36. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
37. Жоголева Н. В. Психологія візуального мислення та засоби його формування при навчанні. URL: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Psihologia/25170.doc/htm.
38. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Одеса, 2000. 24 с.
39. Інноваційна діяльність педагога : від теорії до успіху : інформаційно-метод. збірник / упорядник Г. О. Сиротенко. Полтава : ПОІППО, 2006. 124 с.
40. Калініна Л. М. Технологія інформаційного управління закладом освіти. Х. : Основа, 2005. 160 с.
41. Карамушка Л. І. Психологія управління / Л. І. Карамушка. К. : Міленіум, 2003. 344 с.
42. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2005. 221 с.
43. Кіндрат І. Р. Застосування інтелект-мап у методичній роботі. *Вихователь-методист дошкільного закладу* : спеціаліз. журн. 2012. № 5. С. 9–15.
44. Кларк Дж. Г. Использование визуальных организаторов для фокусирования на мышлении / пер. с англ. Е. Н. Волков. URL: <http://evolkov.net/mapping/index.html>.

45. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 648 с.
46. Коменський Я. А. Мир чувствених вещей в картинках / под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. Изд. 2-е. М. : Учпедгиз, 1957. 351 с.
47. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М. : Педагогический поиск, 2000. 224 с.
48. Кононко О. Л. Перехідний період: самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів. *Дошкільне виховання*. 2009. №1. С. 5–9.
49. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укл. С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004. 128 с.
50. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Вид. 2-ге, доопрац. К. : Освіта України, 2005. 255 с.
51. Крутій К. Л. Проектування освітнього простору дошкільного закладу освіти як умова розвитку здібностей дитини. URL: virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages.
52. Ксендзова Г. Ф. Организация менеджмента в дошкольном образовательном учреждении в условиях рыночной экономики : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2007. 27 с.
53. Лазарев В. С. Системное развитие школы. М. : Пед. общество России, 2002. 304 с.
54. Лазарева М. В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.01. М., 2010. 55 с.
55. Лихачев Б. П. Педагогика : курс лекцій : учеб. пос. / Б. П. Лихачев. М. : Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
56. Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю. М. Давидсона ; вступ. ст. А. Ф. Шабоевой ; под ред. И. Ф. Сладковского. М. : Учпедгиз, 1939 . 320 с.

57. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Держ. управління». К. : Вид во УАДУ, 1997. 302 с.
58. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Х. : Основа, 2007. 448 с.
59. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.
60. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М. : Дело, 1997. 704 с.
61. Морозова Т. П. Педагогические основы управления развитием дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Ростов н/Д, 2002. 216 с.
62. Мюллер Х. Составление ментальных карт : метод генерации и структурирования идей / [пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дремина]. М. : Омега-Л, 2007. 126 с.
63. Никишина И. В. Организация внутришкольной методической работы / И. В. Никишина. М. : Учитель, 2006. 127 с.
64. Носова І. О. Методика використання опорних конспектів для активізації пізнавальної діяльності учнів на заняттях з трудового навчання URL: http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_13/2010_7/30.pdf.
65. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.03. К., 2003. 48 с.
66. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Кондор, 2008. 398 с.
67. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. К. : Каравела, 2007. 576 с.

68. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
69. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
70. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.
71. Пехарева С. В. Управління інноваційним розвитком дошкільного закладу освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Х., 2009. 322 с.
72. Пікельна В. С. Управління школою : у 2-х ч.Х. : Основа, 2004. Ч. І. 112 с.
73. Пікельна В. С. Управління школою: у 2 ч. / В. С. Пікельна. Х. : Основа, 2004. Ч. 2. 112 с.
74. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника : перспективи розвитку / Т. О. Піроженко . Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.
75. Пісоцька Л. С. Соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2004. 268 с.
76. Покроєва Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08. К., 2001. 17 с.
77. Полякова М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДООУ : метод. реком. : учеб.-метод. пос. М. : Центр пед. образования, 2008. 96 с.
78. Поташник М. М. Демократизация управления школой. М. : Знание, 1990. 76 с.

79. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.
80. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пос. М., 1997. 264 с.
81. Спиваковский В. М. Образовательный взрыв. URL: http://xvatit.com/hot/chitat_knigu.php.
82. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и метод. пос. / под ред. М. М. Поташника. М. : Пед. общество России, 2000. 448 с.
83. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Проблеми російської школи / склав і підг. Е. Д. Дніпров. К. : Рад. шк., 1983. Т. 2. 360 с.
84. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : доклад на общем собрании РАО 18.12.2012. URL: // <http://www.pmedu.ru/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis>.
85. Філософія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба, В. К. Щедрін, О. А. Заглада ; за заг. ред. С. П. Щерби. К. : МАУП, 2004. 216 с.
86. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев и др. М. : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
87. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. К. : Академвидав, 2003. 608 с.
88. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 365 с.
89. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пос. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

90. Шамова Т. И. Менеджмент в управлении школой : учеб. пос. для слушателей системы подготовки и повышения квалификации организаторов образования. М. : Магистр, 1992. 232 с.
91. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2009. 22 с.
92. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2009. 22 с.
93. RUSSIAN MIND MAPS. URL:
www.yugzone.ru/.../russian_mind_map.doc.