

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ

СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 371.315.6

Буряк В. К.

*доктор пед. наук, професор,
Криворізький державний педагогічний університет*

МЕТОД ПРОЕКТІВ ТА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Метод проектів розглянуто в контексті наступності формування ключових компетенцій.

Ключові слова: метод проектів, компетенції, інноваційні підходи, пізнавальні інтереси, система навчання.

Метод проектов рассмотрен в контексте преемственности формирования ключевых компетенций.

Ключевые слова: метод проектов, компетенции, инновационные подходы, познавательные интересы, система обучения.

Method of project is detailed in the aspect of the formation of core competencies.

Key words: method of project, competentions, innovative approaches, cognitive interests, system of education.

Останнім часом при оцінюванні якості освітніх процесів усе частіше використовується поняття «компетенція», яке витлумачується як здатність індивіда віднайти процедуру (знання та дія), яка оптимально придатна для вирішення тієї або іншої проблеми. Зокрема, на семінарах Ради Європи у рамках проекту «Середня освіта у Європі» у якості ключових компетенцій було перераховано такі: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися до справи, адаптуватися. Відповідно, у структурі цілей освіти на перше місце виходять не питання передачі та придбання певної суми знань, а формування їх системності, оволодіння прийомами, методами та методологією дослідницької роботи. Будь-яка сучасна освітня програма мусить також передбачати вироблення умінь адаптуватися до нових видів діяльності а також до відповідних ним засобів комунікації.

Задля досягнення подібних результатів традиційних моделей навчання вже очевидно недостатньо. Потребують уваги нові, інноваційні підходи: технологічні (модернізують традиційне навчання) та пошукові (увиразнюють традиційне навчання на основі продуктивної діяльності учнів). Наприклад, у межах пошукового підходу на базі узагальненої ключової моделі виступає організація навчання як творчого пошуку. Різновидними варіантами даної моделі можуть бути: дослідницьке навчання, навчання на базі ігрового моделювання та навчання на базі дискусії. Не бе-

ручи до уваги специфіку кожного з трьох зазначених варіантів, усі вони містять у собі досить важливу спільну особливість, що полягає у зміні позицій того, хто навчається, прожиття ним процесу навчання у якості активного його учасника.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогіці ХХ ст. ідеї навчання на основі пошукових підходів пов'язані передусім з іменами американського педагога-філософа Джона Дьюї [19] та його учня В. Х. Кіппатріка [18]. Саме вони започаткували реалізацію методу проєктів у навчанні, зосередивши основну увагу на досвіді та інтересах учнів. Дефініція методу проєктів трактується як система навчання, «...за якої учні набувають знання та вміння у процесі планування та виконання практичних завдань-проєктів, що поступово ускладнюються» [15, с.567]. А. В. Хуторської розглядає освітній проєкт як форму організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності усіх учасників з метою отримання освітньої продукції за визначений проміжок часу (від одного уроку до декількох місяців) [16]. Є. Г. Кагаров, що акцентував увагу на важливості застосування методу проєктів, визначав його наступним чином: «...усеохоплююча форма шкільної роботи, що органічно містить у собі і Дальтон-план, і комплексну систему, і дослідницький метод» [7].

Аналіз відповідної літератури засвідчує, що стосовно питань класифікації освітніх проєктів єдиний підхід поки що відсутній. В. Х. Кіппатрік, наприклад, виокремлював чотири типи проєктів, які спрямовані на реалізацію різноманітних цілей:

- 1) створюючий або виробничий – втілення ідеї у зовнішню форму (побудувати човен, написати листа тощо);
- 2) споживацький – насолода естетичними переживаннями;
- 3) проєкт вирішення проблеми – подолати яке-небудь розумове ускладнення;
- 4) проєкт-вправа – отримати які-небудь дані, певний рівень винахідливості, таланту або пізнання.

Є. Г. Кагаров пропонував класифікувати проєкти за такими типами: хронологічні: сезонні (облаштування парників, прививання дерев) та за датами, а також структуривні: заплановані та підсумкові [8].

Найбільш детальний та системний перелік типологічних ознак проєктів, на наш погляд, представлено у працях Є. С. Полата [20;10]. У залежності від домінуючої діяльності виокремлюють проєкти: дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні (практико орієнтовані), ознайомчо орієнтовані. У предметно-змістовій сфері певною специфікою володіють: монопроєкти (у межах однієї галузі знання); міжпредметні проєкти (В. В. Гузєєв [5] вводить уявлення також про надпредметні проєкти). Різним буває також характер координації проєкту (безпосередній або опосередкований), і характер контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу). Кількість учасників проєкту та

тривалість його виконання у кожному окремому випадку також носять різний характер. Різноманітністю відрізняється і тематика проєктів: експериментальне вивчення та використання природних явищ; дослідження численних процесів; створення теоретичних моделей, художніх, фантастичних та соціальних розробок тощо.

Разом з тим, незважаючи на вищезазначені розбіжності, як у визначеннях методу, так і в його типологіях, не викликає сумніву той факт, що проєктне навчання стимулює істинне учіння безпосередньо учнів, оскільки воно:

- особистісно орієнтоване;
- використовує безліч дидактичних підходів;
- самовмотивоване, що означає підвищення інтересу та залучення до роботи по мірі її виконання;
- підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афективній та психомоторній галузях на всіх рівнях;
- дозволяє навчатися на власному досвіді та досвіді інших із конкретної справи;
- надає задоволення учням, що бачать продукт своєї праці.

У таблиці 1 нами представлено аналіз окремих типів проєктів у світлі особливостей їх структури та запланованих результатів. Однак слід зазначити, що на практиці зазвичай доводиться мати справу зі змішаними типами проєктів, але до організації будь-якого з них висувається ціла низка обов'язкових вимог, провідною з яких є наявність проблеми, яка є для учнів актуальною і значущою.

Таблиця 1

Типологічна ознака	Тип проєкту	Особливості структури	Запланований результат
Домінуюча діяльність	Дослідницький	Аналогічна до структури наукового дослідження	Оформлення результатів, формулювання висновків, визначення нових проблем
	Творчий	Лише планується й розвивається, підкорюючись жанру кінцевого результату	Газета, твір, кінострічка, спектакль, свято тощо
	Рольовий (ігровий)	Залишається відкритою	Окреслюється ближче до завершення проєкту
	Ознайомчо-зорієнтований (інформаційний)	Добре продумана, відображає цілі й завдання проєкту, джерела й обробку інформації, результати та їх презентацію	Публікація, повідомлення, доклад. (Може виступати в ролі модуля дослідницького проєкту)

	Практично зорієнтований (прикладний)	Ретельно продумана, наприклад, у вигляді сценарію діяльності учасників (із чітким визначенням їх функцій)	Програма або документ, що обов'язково зорієнтовані на соціальні запити учасників проекту
Предметно-змістова сфера	Монопроекти	Ретельне структурування із зазначенням не лише цілей та завдань проекту, але й тих знань, умінь, які повинні накопичитися в результаті	Засвоєння найбільш складного розділу або теми
	Міжпредметні та предметні	Чітка структура з явною або прихованою координацією та визначенням форми проміжних і підсумкових презентацій	Виршення проблеми, яка є значущою для всіх учасників проекту

За даними більшості досліджень, когнітивні потреби школярів здебільшого виявляються у вигляді допитливості, пов'язаної із жагою до знань про навколишнє середовище. Однак справа ускладнюється тим, що серед восьмикласників у 66 % не сформована розвинена допитливість, а 38 % не володіють яскраво вираженими пізнавальними інтересами, інтерес до навчання втрачений ними взагалі. В учнів дев'ятих класів пізнавальна потреба ґрунтується на все тій же допитливості (за Г.І. Щукіною [18] – це лише другий рівень розвитку пізнавального інтересу). Через це визначення мети й завдань проекту на етапі базової середньої школи повинен здійснювати вчитель, при цьому тематика навчальних проектів буде носити скоріш за все суб'єктивно актуальний характер із залученням ефективних дослідів, креативних завдань та запитань, спрямованих на закріплення та поглиблення програмного навчального матеріалу.

На етапі середньої (повної) школи ситуація дещо змінюється: у десятикласників навчальні інтереси набувають більшої визначеності, конкретності, особистісного характеру, однак на рівні розвитку пізнавального інтересу, під час якого всі основні урочні та позаурочні мотиви пов'язані з конкретно визначеною особистісною метою, приблизно виходить не більш ніж 13 % учнів 11-х класів. Для учнів означеної вікової групи, за висловлюванням І. С. Кона, «...головним виміром часу постає майбутнє» [59, с.92]. Але, якщо 10-й клас – це період відносного емоційного комфорту, то в 11-му рівень тривожності юнаків та дівчат підвищується. Тривожною сферою постає галузь уявлень про себе, особисте майбутнє, про перспективи навчання та працевлаштування, матеріального статусу. Як наслідок,

під час планування проекту вчителю слід перш за все звернути увагу на молодих людей у площину одвічних проблем: місце людини у світі, сенс буття, моральний обов'язок, цінності, роль науки у сучасному світі. Тим паче, і на етапі середньої (повної) школи, і в бакалавраті ті, хто навчається, вже можуть брати досить активну участь у роботі з планування та створення проекту, але самостійне цілепокладання у роботі з планування та створення проекту, але найбільш високим етапом вузівського та післявузівського навчання.

Заслугою та на увагу й те, що метод проектів ґрунтується на розвитку вміння пізнавати навколишній світ на основі наукової методології, а це, в свою чергу, є однією з найважливіших задач сучасної якісної освіти. У зв'язку з цим слід підкреслити, що навчальний дослідницький проект завжди структурується у відповідності до загальнонаукового методологічного підходу за наступною схемою:

- визначення цілей дослідницької діяльності;
- висування проблеми дослідження за результатами аналізу вихідного матеріалу (бажано, аби означений етап передбачав самостійну діяльність учнів, наприклад, у формі «мозкової атаки»);
- формулювання гіпотези про можливі способи вирішення поставленої проблеми та результати майбутнього дослідження;
- уточнення виявлених проблем та вибір процедури збору й опрацювання необхідних даних;
- збір інформації, її опрацювання та аналіз отриманих результатів;
- підготовка відповідного звіту та обговорення потенційного застосування отриманих результатів.

Усе вищезазначене достатньою мірою пояснює підвищену увагу, що виявляється до методу проектів протягом багатьох десятиліть. Причини широкої популярності проектного навчання у системах освіти різних країн світу криються не лише у площині власне педагогіки, але, переважним чином, у площині соціальній, і пов'язані з:

- 1) необхідністю навчити школярів засобам та прийомам самоосвіти, вмінню користуватися набутими знаннями задля вирішення нових пізнавальних та практичних завдань;
- 2) актуальністю набуття комунікативних навичок та вмінь – вмінь працювати у всіляких групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);
- 3) актуальністю широких людських контактів, ознайомлень з різними культурами, різними поглядами на одну проблему;
- 4) значущістю для розвитку в людини вміння користуватися дослідницькими методами: добирати необхідну інформацію, факти, вміти аналізувати їх з огляду на різні точки зору, висувати гіпотези, робити висновки та умовиводи.

Робота з навчальним проектом як раз і має на меті поступовий розвиток подібних здібностей тих, хто навчається, а тому існують усі підстави

стверджувати, що реалізація методу проєктів – ефєктивний засіб формування ключових компетенцій.

Проте засвоєння учнями ключових компетенцій – довготривалий процес, що характеризується послідовністю та наступністю, які опираються на вікові особливості інтелектуального розвитку та пізнавальні здібності особистості на кожній із наступних підвалин безперервної освіти. Через це під час розгляду питань щодо практичної реалізації методу проєктів у середній та вищій школі нами були враховані передусім результати праць Л. С. Виготського та Ж. Піаже [1; 2; 12; 13], досвід яких засвідчує, що навички, які виробляються при абстрактному мисленні й спонукають до утворення понять, починають розвиватися лише після 11-12 років. Ж. Піаже зазначає, що період «формальних операцій» (у якому відбувається організація операцій в структурне ціле, з'являється здатність розмірковувати через гіпотезу, працювати з абстрактними поняттями) закінчується лише в 15 років [12]. Нами враховувалися й проведені за останній час дослідження російських психологів, що виявили наступне: у 57,8 % восьмикласників не сформована здатність «діяти в умі», при чому у 17, 7 % із них відсутні навіть необхідні вихідні передумови для формування подібної здатності [15]. Лише в 10-му класі кількість учнів, які застосовують у своїй діяльності абстрактні способи мислення, досягає 53 %. У десятикласників, крім того, завершується формування такого логічного прийому, як класифікація. Нарешті, лише в 11-му класі підсилюється схильність до узагальнень, складання розгорнутих характеристик об'єктів, що досліджуються. До переліку вмінь, які досягають високого рівня розвитку в цьому віці, психологи також відносять вміння визначати аналогії, здійснювати прогностичну діяльність та застосовувати отримані у процесі навчання знання.

Розумова діяльність тих, хто навчається, характеризується також, за Л. С. Виготським, рівнем актуального розвитку та зоною найближчого розвитку. Те, що дитина спроможна зробити з допомогою дорослого, акцентує увагу на зону її найближчого розвитку, але те, що дитина наразі робить з допомогою дорослого, у майбутньому буде зроблено нею самостійно. Таким чином, зона найближчого розвитку допомагає викладачєві визначити майбутнє дитини та динамічний стан її розвитку, що враховують не тільки вже досягнуте, але й те, що лише перебуває у процесі становлення [2]. У відповідності з цим принципом навчання повинне ґрунтуватися таким чином, аби в зоні найближчого розвитку учні отримували максимум допомоги від учителя, а в зоні актуального розвитку самостійно удосконалювали отримані знання, виробляли вміння та навички. При чому, як підкрєслював М. О. Данилов, з метою забезпечення ефєктивності навчання необхідно «... постійно повертатися до попереднього засвоєних знань та розглядати їх під новим кутом зору, задля того, аби учні певною мірою повновому оперували ними. При цьому важливо досягнути такого оперування знаннями, під час якого вони б збагачувалися та більш глибоко усвідомлювалися школярами» [6, с. 142].

Вишезазначене свідчити на користь того, що жодна із трьох компетенцій – вивчати, віднаходити, думати – не може бути сформована достатньою мірою на етапах основної та середньої (повної) школи. Більше того, закінчення процесів формування деяких складових цих компетенцій (організувати взаємозв'язок своїх знань та упорядковувати їх, користуватися базами й банками даних, уміти працювати з документами та класифікувати їх, протистояти невпевненості та складності, займати позицію в дискусіях та висловлювати власну думку, усвідомлювати важливість політичного та економічного оточення, висувати альтернативні пояснення) слід очікувати лише під час навчання у магістратурі.

Шкільні психологи фіксують, що з 10 до 15 років найбільш важливою галуззю спілкування школярів є спілкування з ровесниками, а домінуючим мотивом спілкування – бажання посісти певне місце у колективі та отримати визнання важливості власної особистості [11; 14]. Але у 8 класі саморегуляція ще недостатньою мірою є стійкою, восьмикласники зазвичай не доводять справу до логічного завершення, й лише в 9 класі цілі самовиховання стають більш конкретними. З урахуванням означених фактів логічно констатувати те, що такі компетенції, як здатність до співпраці, уміння знаходити правильний підхід до роботи та адаптуватися на етапі основної школи, знаходяться на початкових стадіях розвитку, набувають удосконалення у середній (повній) школі та остаточно сформовуються лише під час навчання у вищій школі (бакалаврат і магістратура). При цьому окремі складові ключових компетенцій (наприклад, уміння поводитися належним чином та працювати в команді, домовлятися, включатися у проект, вливатися до лав групи (колективу) та вносити свою лепту, вміти користуватися обчислювальними та моделюючими приладами) починають формуватися вже на етапі основної школи за умови спеціальної та цілеспрямованої роботи родини, вчителя та шкільного колективу в цілому.

Перераховані особливості та спадковість формування ключових компетенцій у межах проектного навчання узагальнено нами в табл. 2. По вертикалі в ній прописано компетенції сучасного спеціаліста та їх структурні складові, а в горизонтальних рядках – рівень сформованості даних компетенцій на важливих етапах вивчення хімії. У разі якщо та або інша складова виокремленої компетенції достатньо повно сформована у ході даного конкретного етапу, то це умовно позначається знаком «+», й відповідно знаком «-» нами було позначено її практично тотальну відсутність. Тоді ж, коли можна швидше говорити про відсутність, ніж про наявність будь-яких здібностей в учнів, до таблиці внесено знак «-+». І навпаки, наявність знака «+-» свідчить про те, що ті або інші здібності швидше наявні, аніж відсутні.

Варто також зазначити, що, з нашого огляду, досягнення особистісного зростання та формування базових компетенцій у процесі роботи над навчальними, освітніми та дослідницькими можливе лише з урахуванням наступних принципів:

**Спадковість формування компетенцій спеціаліста
у межах системи безперервної освіти**

Компетенція	Загально-освітня школа		ВНЗ	
	Ос-новна	Середня (повна)	Бакалаврат	Магістратура
ВИВЧАТИ:				
-уміти здобувати користь із досвіду;	+ -	+	+	+
- організувати взаємозв'язок власних знань та упорядковувати їх;	-	+ -	+ -	+
- організувати власні прийоми навчання;	+ -	+ -	+	+
- уміти знаходити процедуру (знання та дія) задля вирішення конкретної проблеми;	+ -	+ -	+	+
- самостійно займатися власним навчанням.	+ -	+ -	+	+
ВІДШУКУВАТИ:				
- користуватися базами та банками даних;	-	+ -	+ -	+
- опитувати оточення;	+ -	+ -	+	+
- консультуватися у експерта;	+ -	+ -	+	+
- отримувати інформацію;	+ -	+	+	+
- уміти працювати з документами та класифікувати їх.	-	+ -	+ -	+
ДУМАТИ:				
- організувати взаємозв'язок минулих та теперішніх подій;	+ -	+	+	+
- критично ставитися до інформації;	+ -	+ -	+	+
- уміти протистояти невпевненості та складностям;	-	+ -	+ -	+
- обирати позицію в дискусіях та висловлювати власну думку;	-	+ -	+ -	+
- бачити можливість політичного та економічного оточення;	-	+ -	+ -	+
- оцінювати соціальні звички, зв'язки зі здоров'ям, споживанням, оточуючим середовищем;	+ -	+	+	+
- висувати альтернативні пояснення.	-	+ -	+ -	+
СПІВПРАЦЮВАТИ:				
- уміти спілкуватися та працювати в команді	+ -	+	+	+
- приймати рішення;	-	+ -	+ -	+
- ладнати непорозуміння та конфлікти;	-	+ -	+ -	+
- уміти домовлятися;	+ -	+	+	+
- уміти розробляти та виконувати контракти;	-	+ -	+ -	+
- уміти захищати інтелектуальну власність.	-	+ -	+ -	+
БРАТИСЯ ДО СПРАВИ:				
- включатися в проект;	+ -	+	+	+
- нести відповідальність та здійснювати лідерство за необхідності;	+ -	+ -	+	+
- влитися в групу (колектив) та внести свою лепту;	+ -	+	+	+
- доводити солідарність;	+ -	+ -	+	+

- уміти організувати свою роботу;	-+	+-	+	+
- уміти користуватися обчислювальними та моделюючими приладами;	+-	+	+	+
- презентувати технології та продукцію.	-	-+	+-	+
АДАПТУВАТИСЯ:				
- уміти використовувати нові технології інформації та комунікації;	-+	+-	+	+
- переносити технології з одних галузей в інші;	-	-+	+-	+
- доводити гнучкість у світлі швидких змін;	-	-+	+-	+
- виявляти стійкість перед труднощами;	-+	+-	+	+
- уміти знаходити нові рішення.	-+	+-	+	+

- виявлення та розвитку здібностей тих, хто навчається (потребує акцентування уваги не на передачі інформації, а на формуванні механізму саморозвитку);

- суб'єктності (активна позиція тих, хто навчається, по відношенню до власної навчальної діяльності);

- комунікативності (побудова навчального процесу як колективної мислєдіяльності);

- контекстності (організація навчання з урахуванням майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається);

- модульності (поєднання етапності, послідовності та цілісності навчального процесу).

Висновок. Насамкінець зазначимо, що метод проектів, розглядаючись у світлі корисної альтернативи традиційній системі навчання, зовсім не є правилом або ж панацеєю. Так, універсальність комплексно-проектного навчання у 20-х рр. ХХ ст. на практиці школи призвела до відходу від систематичного вивчення навчальних предметів, зниженню рівня загальноосвітньої підготовки дітей. У підсумку, приблизно через десятиліття (у 1931 р.), метод проектів було повністю виключено з педагогічної практики. Спеціалісти тих країн, де ведеться серйозна робота з проектами, вказують, що подібна робота повинна бути корисним додатком до інших видів прямого або опосередкованого навчання, використовуватися як засіб «прискорення зростання як у особистісному сенсі, так і в академічному» [65, с. 198].

Література

1. Выготский Л. С. Проблемы возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.4.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3.
3. Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / С. Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1.
4. Гузев В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузев // Директор школы. – 1995. – № 6.
5. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузев. – М.: Народное образование, 2001.
6. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под. ред. М. А. Данилова, Н. М. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.

7. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л., 1926.
8. Килпатрик В. Х. Метод проектов / В. Х. Килпатрик. – Л., 1925.
9. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров] / под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
11. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Крутловой. – М.: Педагогика, 1998.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. академия, 1996.
13. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1961. – № 6.
14. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Междунар. пед. академия, 1995.
15. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – Т.2.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика: [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001.
17. Чашанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чашанов. М., 1996.
18. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов у учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1998. – 203с.
19. Dewey J. Progressive education and the science of education / J. Dewey. Wasp., 1928.
20. <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

Стаття надійшла до редакції 25.10.2010 р.

УДК 371.11:37.03

Гонтаровська Н. Б.

*кандидат пед. наук, заслужений працівник освіти України,
Міський методичний центр Управління освіти та науки
Дніпропетровської міської ради*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕНЕДЖЕРСЬКИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті представлений інноваційний досвід педагогічного колективу експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня – навчально-виховного комплексу № 28 м. Дніпропетровська зі створення освітнього середовища розвитку дитини, зокрема розглядається організаційно-менеджерський підхід у проектуванні його компонентів: соціального, технологічного, просторово-предметного, суб'єктів освітнього процесу.

Автор описує системну модель освітнього середовища з точки зору менеджменту якості, визначає структуру якісного управління, викладає основні принципи, функції та методи системи педагогічного менеджменту.

Ключові слова: *освітнє середовище, організаційно-менеджерський підхід, менеджмент якості, функції та методи педагогічного менеджменту.*

В статті представлений інноваційний досвід педагогічного колектива експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня – навчально-виховного комплексу № 28 г. Дніпропетровська по створенню освітнього середовища розвитку дитини, зокрема розглядається організаційно-менеджерський підхід у проектуванні його компонентів: соціального, технологічного, просторово-предметного, суб'єктів освітнього процесу.

тированы её компонентов: социального, технологического, пространственно-предметного, субъектов образовательного процесса.

Автор описывает системную модель образовательной среды с точки зрения менеджмента качества, определяет структуру качественного управления, излагает основные принципы, функции и методы системы педагогического менеджмента.

Ключевые слова: образовательная среда, организационно-менеджерский подход, менеджмент качества, функции и методы педагогического менеджмента.

The scientific research presents an innovative experience of pedagogical group of the highest Ukrainian level experimental educational establishment, the educational complex № 28 of Dnipropetrovs'k on creation of the educational environment of child's development. In particular, the article considers the organization and manage approach in project of its components: a social, technological, space and object subjects of educational process.

The author describes the systematic model of educational environment in the meaning of management of quality; defines the structure of quality management; states the main principles, functions and methods of pedagogical management's system.

Key words: educational, environment, organization and manage approach, management of quality functions and methods of pedagogical management.

Нагальна потреба сучасного суспільства в інноваційних кадрах, які можуть вирішувати конкретні наукові і виробничі завдання вже сьогодні, поставила перед керівниками освітніх закладів стратегічну мету подо вдосконалення їхньої управлінської діяльності, пов'язаної із подоланням об'єктивних і суб'єктивних причин, які характеризують невідповідність:

– між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу;

– між низькою реальною заробітною платнею, природним старінням педагогічних кадрів і відтоком молодих фахівців, які недостатньо мотивовані для педагогічної діяльності, в інші галузі економіки;

– між інтенсивним розвитком інформаційних технологій і слабкою матеріально-технічною та навчально-методичною базою освітніх закладів, що відбивається на якості навчання.

Серед механізмів вирішення цих проблем є необхідність структурної перебудови освітньої галузі, зміцнення системи управління, і, перш за все, системи управління якістю освіти.

Останнім часом у світовій педагогічній теорії та практиці набула чинності ідея широкого впровадження освітнього менеджменту в ході трансформації такого суспільного інституту, як система освіти [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13]. У зв'язку з цим і в Україні запроваджується досвід загальновідомих керівників навчальних закладів, управлінська діяльність яких відповідає сучасним вимогам педагогічного менеджменту (В. Алфімов, В. Громовий, М. Гузик, А. Каташов, О. Онаць, Г. Сазоненко, А. Сологуб, Л. Стралпа, Ю. Шукевич, В. Хайруліна та інші).

Освітня політика як стратегія створення та розвитку цих інноваційних навчальних закладів вибудовується на загальних принципах, які декларують пріоритет здоров'я і морального розвитку дітей; посилення культуроутворюючих функцій освіти; варіативність навчання та його спрямо-