

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет педагогіки і психології
Кафедра педагогіки та менеджменту освіти**

**Кваліфікаційна робота
МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Спеціальність 073 Менеджмент
Освітня програма «Управління навчальним закладом»**

**Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
факультету педагогіки і психології
Пришляк Юлія Романівна**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
ТНПУ ім. В. Гнатюка
Груць Галина Михайлівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
доктор педагогічних наук
доцент кафедри педагогіки
і методики початкової
та дошкільної освіти
керівник центру
доуніверситетської підготовки
Бойко Марія Миколаївна**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	7
1.1. Основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти	7
1.2. Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти	21
1.3. Основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах.....	30
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	43
2.1. Аналіз сучасного стану готовності керівників до моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.....	43
2.2. Обґрунтування моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.....	49
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти	68
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	91

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій, швидкого розвитку цифрових технологій, динамічних змін у суспільстві та глобалізації освіта постає як основа сталого розвитку держави. Зокрема, система загальної середньої освіти відіграє ключову роль у формуванні освіченої, соціально активної, відповідальної та креативної особистості, здатної до самореалізації та критичного мислення. Значущість проблеми зумовлена й реформами в українській освіті, зокрема впровадженням Концепції «Нова українська школа», яка проголошує дитиноцентризм, інтегроване навчання, партнерство між учасниками освітнього процесу, особистісно орієнтовану педагогіку, що вимагає переосмислення підходів до організації освітнього простору та впровадження нових моделей освітньо-розвивального середовища.

Зазначимо, що моделювання освітньо-розвивального середовища у ЗЗСО є сучасним підходом до організації освітнього процесу, що передбачає цілісне бачення умов навчання, виховання й розвитку учнів. Це поняття охоплює не лише матеріально-технічну базу школи, а й педагогічні технології, організаційну культуру, психологічний клімат, систему взаємодії між учасниками освітнього процесу. Створення оптимального освітньо-розвивального середовища дозволяє врахувати індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти, їх вікові особливості, здібності, інтереси, а також забезпечити високий рівень освітніх результатів. Моделювання як науковий метод дозволяє не лише описати, а й передбачити динаміку розвитку освітнього середовища, його вплив на навчальні досягнення, рівень мотивації та соціалізацію здобувачів освіти. Це відкриває нові можливості для стратегічного планування діяльності закладу освіти, оцінювання його ресурсного потенціалу, організаційної культури та взаємодії з громадою.

Окрім того, підвищення уваги до цієї проблематики зумовлене викликами, пов'язаними з дистанційним та змішаним навчанням, необхідністю цифрової трансформації освітнього середовища, забезпеченням кібербезпеки, розвитком цифрової компетентності вчителів та учнів. Педагогічна наука

сьогодні активно шукає відповіді на запитання, як впроваджувати моделі, що базуються на засадах педагогіки партнерства, розвитку критичного мислення, STEM-освіти, компетентнісного підходу. Не менш важливою є проблема освітньої інклюзії, яка також передбачає зміну освітнього середовища відповідно до потреб учнів. Дослідження моделювання освітньо-розвивального середовища дозволяє виявити оптимальні умови, що сприяють формуванню ціннісних орієнтирів, моральних і громадянських якостей, розвитку емоційного інтелекту та вміння працювати в команді. Важливо, що сучасне освітньо-розвивальне середовище неможливо побудувати без участі всіх зацікавлених сторін – адміністрації, педагогів, учнів, батьків, громади, що вимагає від керівників закладів освіти навичок фасилітації, проєктного менеджменту, емоційного інтелекту і лідерства.

Аналіз наукової літератури (І. Алексєєва, О. Березюк, І. Білічук, О. Боднар, О. Бондарчук, Ю. Васьков, С. Кириленко, О. Коберник, Л. Литвин, Л. Макар,

О. Музика, Л. Нечепоренко, С. Немченко, С. Паламарчук, О. Приходько, Л. Пріснякова, С. Редько, І. Руденко, Р. Семенова, Я. Фруктова, М. Філоненко, Є. Чорний, О. Ярошинська та ін.) показує, що фрагментарність освітнього середовища, недостатня інтеграція інноваційних підходів у щоденну практику, низький рівень педагогічної рефлексії щодо впливу середовища на навчання є важливою проблемою сучасної школи. Саме тому моделювання дозволяє системно осмислити структуру, функції та механізми створення освітньо-розвивального середовища, що відповідає викликам часу.

Отож дослідження моделювання освітньо-розвивального середовища в умовах ЗЗСО є теоретично й практично значущим, оскільки спрямоване на підвищення ефективності освітньої діяльності, створення належних умов для особистісного розвитку учнів, підтримки професійного зростання педагогів. Однак, незважаючи на наявність публікацій з теорії і практики моделювання, жодна із них не забезпечує цілісного підходу до моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО. Недостатня теоретична й практична розробленість моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО

зумовили актуальність проблеми та вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти».**

Об’єкт дослідження: освітньо-розвивальне середовища закладу загальної середньої освіти як педагогічна та управлінська проблема.

Предмет дослідження: особливості моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

Відповідно до поставленої мети, визначено низку **завдань дослідження:**

1. Визначити основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.
2. Охарактеризувати нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти.
3. Обґрунтувати основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах.
4. Проаналізувати сучасний стан моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.
5. Розробити і апробувати модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

Для розв’язання поставлених завдань були використані різні **методи дослідження:** *теоретичні* – дослідження наукової літератури, систематизація й узагальнення теоретичних й емпіричних даних, що дало змогу визначити основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, охарактеризувати нормативно-правове забезпечення та обґрунтувати чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти; *емпіричні* – спостереження за процесом моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, бесіди з адміністрацією ЗЗСО,

діагностичні методики для вивчення рівнів готовності адміністрації до моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО; *експериментальні* – педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи); *статистичні* – методи математичної статистики, спрямовані на кількісну та якісну обробку експериментальних даних, здобутих у процесі проведеного дослідження.

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в комплексному науково-практичному обґрунтуванні проблеми моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Зокрема, визначено основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, охарактеризовано нормативно-правове забезпечення моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, обґрунтовано основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО в сучасних умовах, проаналізовано сучасний стан моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, запропоновано дієві стратегії, підходи й механізми щодо удосконалення моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Вагоме практичне значення має запропонований нами діагностичний інструментарій для експериментального вивчення рівнів готовності директорів шкіл до моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО, які можуть використовуватися з метою підвищення якості підготовки фахівців зі спеціальності «Менеджмент освіти». Здобуті у результаті проведеного дослідження теоретичні, емпіричні й експериментальні дані можуть також використовуватися керівниками для підвищення ефективності моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення кваліфікаційної роботи обговорювались під час VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної

підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 22-23 жовтня)[55].

Структура й обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів та шести підрозділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи представлено на 102 сторінках, а основний зміст дослідження викладено на 82 сторінках. Список використаної літератури складає 91 джерело. Кількість додатків – 4.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти

У сучасних освітніх реаліях важливо не лише забезпечити належний рівень знань, але й сформувати сприятливе соціокультурне, психологічне та дидактичне середовище, яке стимулює пізнавальну активність, самореалізацію й соціалізацію дитини. При цьому необхідність вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти зумовлена потребою у науково обґрунтованому підході до створення умов, що сприяють всебічному розвитку особистості учня. Вивчення різноманітних наукових підходів дає змогу визначити оптимальні засоби та механізми проектування ефективного освітньо-розвивального простору, що, у свою чергу, забезпечує відповідну наукову базу для вдосконалення практики управління освітнім процесом.

Зазначимо, що у процесі аналізу освітнього середовища закладу загальної середньої освіти як складного інтегративного чинника, що впливає на формування моральних засад та світоглядних орієнтирів особистості, активно використовуються такі терміни, як: «освіта», «простір», «середовище», «освітне

середовище», «освітній простір», «освітнє середовище закладу освіти» та «освітнє середовище закладу загальної середньої освіти».

Так, термін «середовище» має свої витоки у природничо-науковій сфері знань – таких дисциплінах, як фізика, біологія та хімія. Попри відмінності в інтерпретації цього поняття, його сутнісна категоріальна ознака залишається незмінною: середовищем вважається сукупність зовнішніх умов, у межах яких відбувається активна взаємодія різних явищ, об'єктів і суб'єктів. У філософській думці античності, зокрема у працях давньогрецьких мислителів, середовище осмислювалося через поняття «фізис» (з грецької – природа), що репрезентує єдність світу, людини та взаємозв'язків між ними [90].

О. Березюк у своїх працях визначає «людське середовище» як «сукупність умов природного та штучного походження, у межах яких індивід здійснює власну реалізацію як істота біологічна та соціальна» [76, с. 19]. Водночас дослідник акцентує увагу на розмежуванні двох ключових складових середовища у межах соціальної екології: з одного боку – це компоненти природного середовища (атмосфера, гідросфера, літосфера, живі організми), з іншого – соціальні елементи (суспільство та соціальні взаємини), котрі забезпечують індивіду можливість активного соціального самоздійснення.

Значущим для педагогічної інтерпретації середовища постає підхід, сформульований у межах «теорії можливостей», автором якої є американський учений Дж. Гібсон. Він стверджував, що реальність, яку ми сприймаємо, структурована через взаємодію речей, середовища та поверхонь. Я. Фруктова цитує аналізованого автора, стверджуючи, що «середовище не може бути ототожнене з простором, адже останній є абстрактним і однорідним, тоді як середовище складається з унікальних «місць» [87, с. 73]. Вчений вважав, що «середовище пропонує людині численні варіанти взаємодій – зокрема, «ігрових, виховних, конфліктних, кооперативних та ін. – усіх тих, що зумовлюють комунікативну активність» [87, с. 74]. У процесі становлення особистості відбувається ознайомлення з цими варіативними формами взаємодії з навколишнім середовищем, що сприяє глибшому усвідомленню нею дійсності.

У контексті аналізу взаємозв'язків між особистістю та її оточенням А. Цимбалару вводить до наукового обігу поняття «персоналізація середовища», яке він трактує як «фіксацію певної частини середовища як свого Я» [88, с. 167]. Дослідник пояснює, що середовищем виступає та частина зовнішнього світу, з якою суб'єкт вступає у взаємодію – як безпосередню, так і опосередковану, що може мати як відкритий, так і прихований характер. Водночас автор розмежовує терміни «світ» і «середовище», наголошуючи, що останнє виділяється із простору буття через процес взаємодії суб'єкта з ним і, відповідно, є категорією відносною. На думку вченого, існує єдиний об'єктивний світ, але водночас – багато різних середовищ, які відрізняються як за своєю структурою, так і за характером зв'язку з конкретними індивідами або соціальними системами.

На рис. 1.1 подано ілюстрацію взаємозв'язків між важливими поняттями, що формують проблемне поле дослідження.

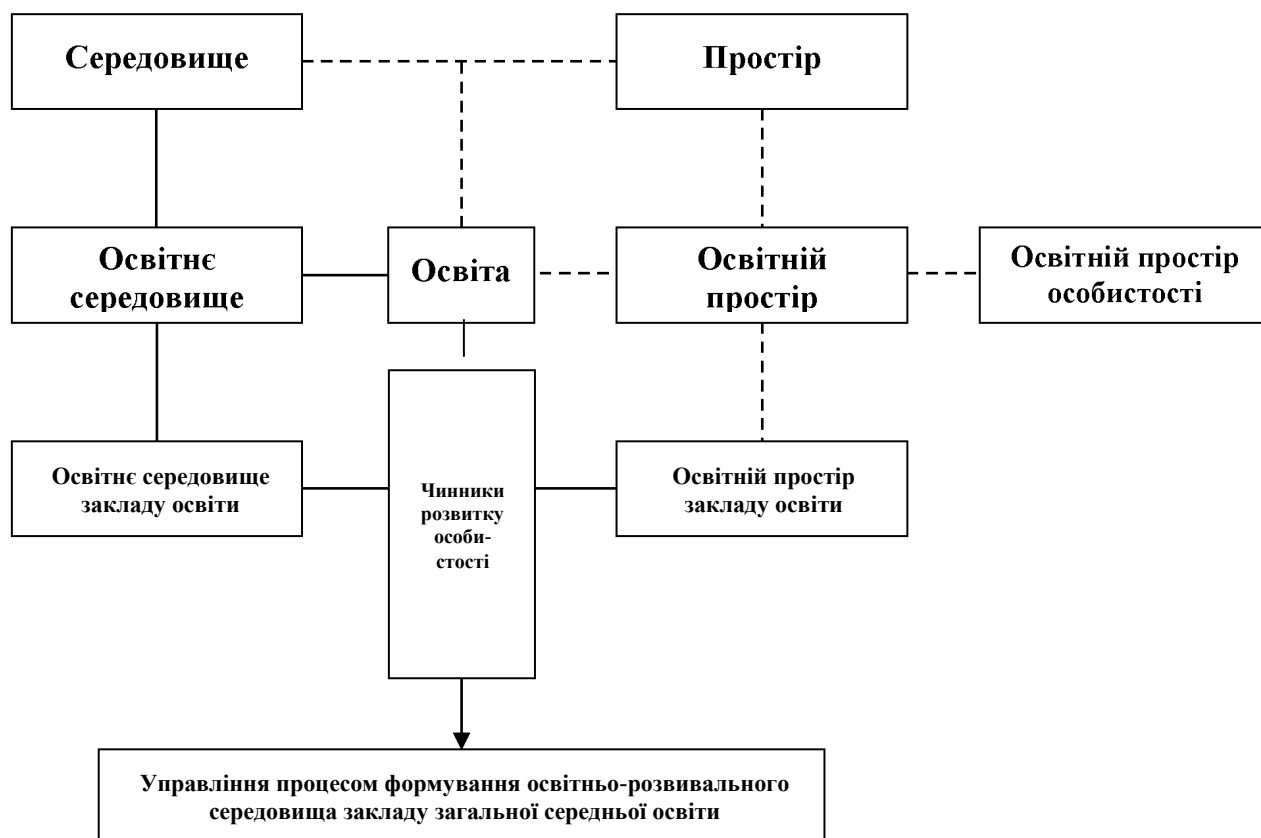


Рис. 1.1. Основні поняття проблеми освітньо-розвивального середовища в закладах загальної середньої освіти [70]

Узагальнення наукових джерел дає змогу стверджувати, що взаємодія індивіда зі своїм середовищем носить взаємозалежний, двосторонній характер. З одного боку, середовище впливає на особистість через свої численні елементи, сприяючи її розвитку та соціалізації. З іншого боку, сама особистість у процесі контакту з явищами, об'єктами та структурами навколишнього середовища наділяє його специфічними соціальними характеристиками, фактично конструюючи його у відповідності до власної системи смислів. На основі цього підходу можна виокремити такі характерні риси середовища, як його множинність, поліаспектність, цілісність, матеріально-процесуальний характер, причинна обумовленість, суб'єктивна сприйнятливість та конфігуративність, що виявляється у змінності меж і динамічності структури.

У сучасному педагогічному дискурсі спостерігається активізація термінологічного поля, пов'язаного з описом середовища освітньої діяльності. Такі поняття, як «освітнє середовище», «навчальне середовище», «педагогічне середовище», знаходять застосування як у роботах теоретиків, так і у практиці педагогів, а також у змісті нормативно-правових актів, що регламентують функціонування системи загальної середньої освіти. Значущість цих понять зростає в умовах динамічних трансформацій суспільства, оскільки, як підкреслюється у наукових джерелах, «в умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежний від знань та освіченості кожного громадянина» [66, с. 43].

У межах дослідження освітньо-розвивального середовища ЗЗСО важливим є теоретичне осмислення поняття «освіта» як одного з ключових у педагогіці. Це поняття, що, за визначенням В. Кременя, репрезентує собою «вселюдський феномен» [23, с. 470], розглядається у міждисциплінарному полі, охоплюючи філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні підходи. На думку

С. Гончаренка, освіта є однією з наймасштабніших категорій педагогічної науки, яка характеризується багатофункціональністю, цілісністю та множинністю значень [15, с. 154]. У психолого-педагогічному дискурсі

сформувалась низка підходів до тлумачення категорії «освіта». Так, В. Русаков виокремлює чотири основні аспекти її розуміння: «освіта розглядається як суспільна цінність, як інституційна система, як динамічний процес і як результат цієї діяльності» [1, с. 64]. Це закономірно свідчить про багатогранність та багаторівневність змісту категорії «освіта» в сучасній науковій традиції.

Різні трактування поняття «освіта» варіюються від вузьких інтерпретацій, у яких наголос зроблено на передачі знань, умінь та навичок (у межах так званої «зунівської» парадигми), до ширших концепцій, що акцентують на розвитку внутрішнього потенціалу особистості. У першому випадку навчальний процес подається як «об'єкт-суб'єктна взаємодія, де учень – радше пасивний реципієнт знань» [3, с. 18]. У другому ж – підкреслюється «активна роль учасника навчання, який самостійно конструює освітню реальність, що відповідає суб'єкт-суб'єктній моделі взаємодії» [11, с. 136]. Такий підхід дозволяє розглядати освіченість людини не лише як показник професійної кваліфікації, а як комплексну характеристику особистості, яка втілює її соціальну зрілість, моральні якості та здатність до саморозвитку.

Сучасна освітня парадигма трансформується у відповідь на глобальні суспільні трансформації, інформаційно-технологічний прорив та зростання мобільності знань. У таких умовах традиційне розуміння освіти як механізму передачі інформації вже не є достатнім. Все більшого значення набуває її особистісно-орієнтована функція, яка полягає в урахуванні соціально-психологічного контексту життя індивіда, забезпеченні готовності до адаптації у динамічному світі, формуванні системи цінностей, адекватної викликам сучасного суспільства, а також набутті компетентностей, необхідних для самореалізації. Як наголошується у наукових джерелах, «освіта набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особи і суспільства, а її результат – це не лише накопичена когнітивна система та діяльнісні характеристики особистості, це й моральні цінності» [30, с. 46].

У сучасних дослідженнях освіта трактується як «цілісно організований педагогічний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, що

реалізується через її постійну активну діяльність, тривалу у часі, інтегровану у соціокультурний простір» [33, с. 159]. Такий підхід передбачає не лише засвоєння знань і досвіду попередніх поколінь, але й світоглядну взаємодію між учасниками освітнього процесу, яка слугує умовою і засобом особистісного самозростання. Освіта у цьому сенсі постає як важливий чинник суспільного прогресу, а особистість – як активний суб'єкт цього процесу.

Сучасна психолого-педагогічна наука виявляє зростаючий інтерес й до феномену «освітнє середовище», що знаходиться в руслі пошуків нових моделей соціокультурного та освітнього розвитку, набуваючи значущості як чинник педагогічного впливу. Зокрема, Н. Гонтаровська у своїх працях звертає увагу на необхідність розгляду освітнього середовища як складного соціально-педагогічного утворення, яке є «багатомірним соціально-педагогічним явищем, пов'язаним в єдине ціле різними комунікативними механізмами і має ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються в процесах освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей» [14, с. 43].

У цьому контексті А. Карташов пропонує власне тлумачення поняття, розглядаючи освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за взірцем, можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному середовищі» [32, с. 10]. Учений також підкреслює, що тип освітнього середовища визначається тим, наскільки умови й ресурси, які воно пропонує, стимулюють або обмежують активність та автономію дитини. При цьому освітнє середовище, за його переконанням, не має чітко окреслених меж, оскільки ці межі конструюються самими учасниками освітнього процесу – педагогами, адміністрацією, батьками й самими учнями. Як стверджує вчений, «кожен визначає межі власного освітнього середовища» [32, с. 11].

Погоджуємось з позиціями дослідників, які трактують освітнє середовище як цілісне оточення – природного або штучного походження, що включає змістовні, матеріальні та інституційні компоненти освітньої діяльності, які здатні забезпечити умови для продуктивної особистісної активності й розвитку у навчально-виховному процесі.

У педагогічній науці термін «освітнє середовище» часто співвідноситься з поняттям «освітній простір», однак вони не є тотожними. У низці досліджень наголошується на їхній ієрархічній взаємозалежності: середовище розглядається як елемент простору, а не навпаки. Поняття «простір» має ширшу онтологічну площину, воно багатовимірне, охоплює різні часові координати (минуле, теперішнє і майбутнє), тоді як середовище реалізується в межах теперішнього досвіду суб'єкта. Власне, як підкреслює А. Цимбалару, простір, як форма існування об'єктивної реальності, відображає «відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує форми і траєкторії руху матерії» [88, с. 92]. Освітній простір, відповідно, трактується як сфера, в якій реалізується процес формування «духовного обличчя» особистості через вплив моральних, культурних та виховних домінант, що є частиною соціального спадку певного культурного кола. Це середовище охоплює процеси самовиховання, соціального впливу, а також формування особистості через набуття духовного досвіду [88, с. 93].

Переважає більшість науковців трактує поняття «освітній простір» як певну територію в межах освітньої діяльності, де реалізується стандартизований освітній процес. Освітній простір розуміється як цілісне утворення, що має свої масштабні рівні – від глобального (світового, європейського) до локального (простір окремої школи, класу, регіону). У сучасній педагогічній теорії та практиці дедалі більше уваги приділяється аналізу таких утворень, як освітній простір особистості, шкільного колективу, міста або регіону, які розглядаються як самостійні педагогічні феномени. Разом із тим, жодне з наявних визначень терміну «освітній простір» не охоплює в повному обсязі його багатовимірності та складної структури взаємозв'язків між індивідом і соціокультурною дійсністю. Найбільш репрезентативне та сучасне розуміння цього поняття, за твердженням М. Кісіля, полягає в «сприйнятті освітнього простору як педагогічної реальності, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [35, с. 139]. У межах

цієї концепції розглядаємо освітній простір як багаторівневу соціокультурну систему, яка формується в певному географічному та соціальному контексті і в якій здійснюється взаємодія індивіда з культурними детермінантами, що мають освітній потенціал і сприяють особистісному розвитку.

Необхідно також з'ясувати співвідношення понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Плідний аналіз надає С. Моїсєєв, який розмежовує ці категорії, акцентуючи на їхній комплементарності, але не взаємозамінності. Зокрема, на його думку, середовище, на відміну від простору, не є самодостатньою сукупністю світів із власним внутрішнім життям. Це конкретна частина простору, яка безпосередньо залучена до життєдіяльності суб'єкта, виступає каналом його активності і чинником розвитку. Вчений підкреслює, що середовище – це екзистенційна реальність, у якій індивід існує і постійно взаємодіє з оточенням, тоді як простір має більш абстрактну природу. Простір не фіксує конкретні форми досвіду, не відображає особистісне переживання буття, а радше слугує умовою, в межах якої формуються потенційні середовища. Освітній простір виступає певним ресурсом або можливим резервом для формування особистості, але сама особа в ньому не живе – її активність розгортається саме в межах освітнього середовища. У підсумку дослідник доходить висновку, що ні освітній, ні виховний простір не можуть бути безпосередньо ототожнені із середовищем, оскільки останнє не є фіксованою даністю, вказуючи, що «у світлі нового знання здається некоректним мислити і представляти простір через середовище. Але зворотне можливо... Простір (освітній, виховний) служить матеріалом моделювання освітніх систем, комплексів, середовищ» [55, с. 19-20].

Підхід Н. Рибки також базується на діяльнісному аналізі, де освітній простір формується як результат функціонування різноманітних інституцій, процесів і середовищ. За його концепцією, простір є похідним від цих компонентів, однак не тотожним їм. Межі освітнього простору є змінними і залежать від ступеня активності освітньої діяльності, від масштабу соціокультурного включення. Якщо освітній процес редукується до локального

рівня – окремого предмета, програми чи закладу – це руйнує його цілісність і перетворює простір на фрагментарну сукупність освітніх локацій [78].

Л. Макар висловлює подібну думку, вважаючи співвідношення між середовищем і простором аналогічним до співвідношення частини й цілого. В її інтерпретації середовище є лише одним із вимірів багатогранного простору, який охоплює різні часові пласти – минуле, сучасне й майбутнє. Середовище ж завжди актуалізується у теперішньому. дослідник вбачає евристичний потенціал поняття «простір» у його здатності консолідувати різноманітні соціально-психологічні феномени, що позбавлені спільної логічної підстави, але можуть взаємодіяти на рівні смислів [50, с. 231].

Т. Десятов пропонує власну аргументацію відмінностей між категоріями освітнього простору і середовища, вказуючи на часову характеристику останнього. За її переконанням, на відміну від сталих і структурованих просторових систем, освітнє середовище є динамічним, оскільки воно розгортається у часі, має свою тривалість і змінність. Простір акцентує увагу на системній організації, створеній людиною, а середовище описує множинність впливів, що стосуються індивіда безпосередньо або опосередковано. У цьому контексті шкільне середовище, за цим вченим, є певною «нішею», яку дитина освоює в межах упорядкованого освітнього простору [56, с. 74].

Однією з ключових характеристик освітнього простору є його суб'єктивне сприйняття, що формується в результаті конструювання усіма учасниками освітнього процесу. Таку двоїсту природу освітнього простору (як суб'єктивного й об'єктивного явища) виокремлює М. Кісіль. У межах об'єктивного виміру «простір ототожнюється з реально існуючими елементами освітньої інфраструктури – місцевої, національної або глобальної – які включають соціальні умови, інформаційно-нормативну базу, а також функціонуючі освітні системи, що проявляються через відповідні програми та події» [35, с. 139]. Суб'єктивна ж складова освітнього простору, за твердженням автора, визначається індивідом як головним агентом освітньої діяльності. Можливість вибору навчального закладу, дисциплін,

індивідуальних освітніх траєкторій виступає елементами, що формують цей особистісний вимір.

Поглиблений аналіз джерел свідчить про наявність спектра підходів до осмислення поняття «освітній простір» у контексті розвитку особистості. У педагогічній науці поширеним є також термін «освітнє середовище закладу освіти», який позначає цілісне, багатовимірне утворення. Зокрема, Т. Ткач трактує освітнє середовище як складне педагогічне явище з розгалуженою структурою, яке створює умови для реалізації індивідуального освітнього маршруту учня [84]. Такий підхід акцентує на суб'єкт-суб'єктній природі освітньої взаємодії та відображає принципи особистісно орієнтованої педагогіки.

У рамках дослідження інноваційних змін в освітньому процесі також активно розглядається поняття освітнього простору. Є. Чорний, досліджуючи механізми побудови інноваційного освітнього простору на регіональному рівні, розмежовує його як «середовище з чітко визначеними та скоординованими правилами функціонування інновацій, а також як систему, що продукує нові ідеї та впроваджує оригінальні технологічні рішення» [89, с. 181].

Більш повно сутність освітнього середовища розкривається через його структурно-компонентну організацію. Згідно з підходом В. Кухаренка, освітнє середовище складається з трьох взаємопов'язаних блоків: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного. Перший з них охоплює основних учасників освітнього процесу (учнів, педагогів) та умови, що забезпечують їхню взаємодію на засадах співробітництва. Матеріально-технічний компонент охоплює технічне забезпечення процесу навчання, а ідейно-технологічний – методологічні й технологічні засоби, необхідні для досягнення запланованих результатів [44].

Розвиток особистості в межах шкільного освітнього середовища має бути спроектований як послідовний і динамічний процес. Суб'єкти освітньої системи повинні усвідомлювати не лише логіку змін, але й вміти управляти нею, розуміти: «який рівень сформованості освітнього середовища фіксується на даний момент, які його головні надбання, сильні сторони, вади, яким буде

поетапний шлях переходу до стандартів вищого рівня, що для цього необхідно і як буде діагностуватися процес (управлінська складова)» [36, с. 103].

Оскільки важливим є управлінський аспект організації освітньо-розвивального середовища, то дослідників однаковою мірою цікавить як забезпечення стабільного функціонування освітнього середовища (у статичному контексті), так і процеси його поступового вдосконалення, розвитку за основними якісними характеристиками (динамічний аспект особистісного зростання). Отож розуміння структури та сутності освітнього середовища в умовах закладу загальної середньої освіти дозволяє визначити складові, що сприяють розвитку учня як особистості – ціннісно-концептуальну, змістово-процесуальну, інформаційно-розвивальну та управлінську (рис. 1.2).

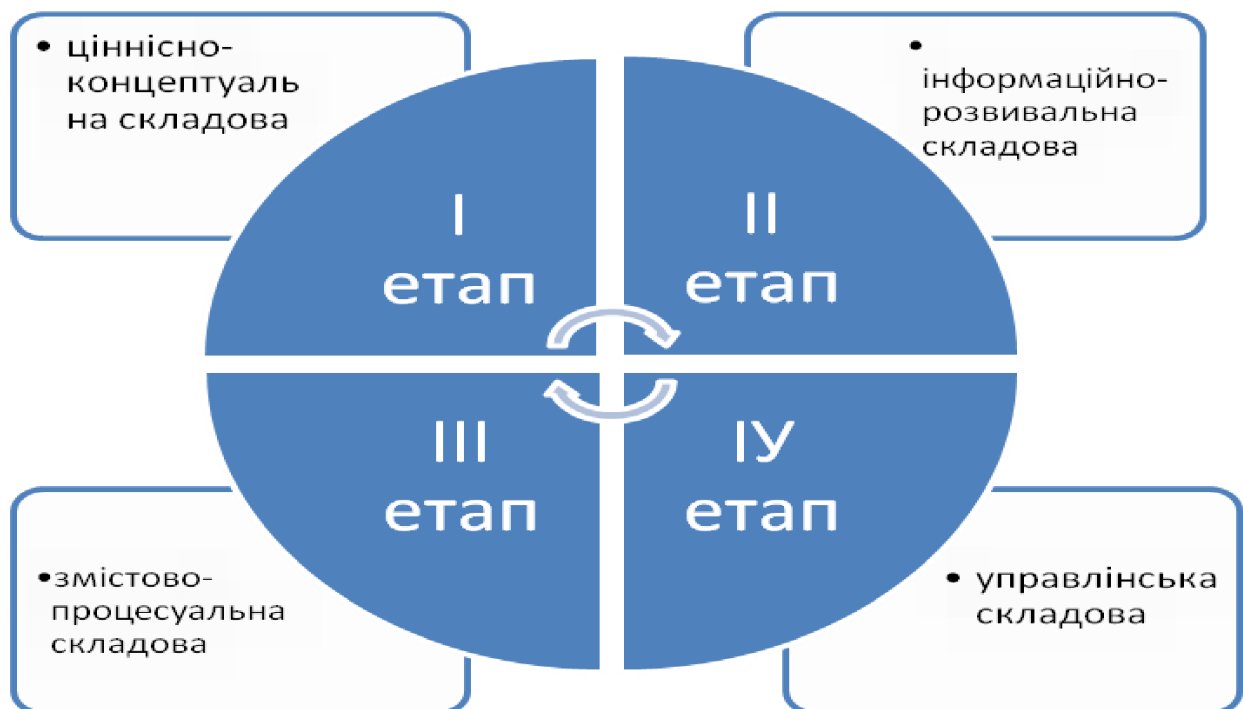


Рис. 1.2. Структура освітнього середовища закладу освіти в контексті розвитку особистості дитини [45]

Як доводять праці Л. Макар, важливою проблемою є функції освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, що виступають в

якості складного системного утворення, яке реалізується через взаємодію багатьох чинників і відображає сутнісні характеристики впливу на розвиток особистості здобувача освіти. Зміст функцій середовища визначається його метою – створення умов для цілісного формування особистості, здатної до самостійного мислення, продуктивної діяльності, соціальної адаптації та постійного саморозвитку. Кожна функція освітньо-розвивального середовища виконує свою роль у забезпеченні освітнього процесу, при цьому між функціями існує взаємозв'язок, що зумовлює їхню інтеграцію в єдину систему.

Однією з основних функцій освітньо-розвивального середовища є соціалізуюча функція. Вона передбачає інтеграцію дитини в систему суспільних відносин, формування навичок взаємодії з соціумом, засвоєння норм, правил, культурних зразків, що домінують у суспільстві. Саме завдяки цій функції особистість вчиться жити серед інших людей, співіснувати з ними, розуміти їхні позиції та дії. Через систему навчання, виховання та позакласної діяльності дитина набуває соціального досвіду, що дозволяє їй ефективно функціонувати у різних соціальних групах.

Не менш важливою є розвивальна функція середовища, яка спрямована на забезпечення особистісного зростання учнів. Освітнє середовище має створювати умови для розвитку інтелектуальних, емоційних, моральних, креативних та фізичних якостей школярів. Ця функція реалізується через організацію навчально-пізнавальної, творчої, ігрової, дослідницької та проєктної діяльності, в процесі якої учень розкриває свої індивідуальні можливості, здібності та таланти. Середовище має спонукати дитину до самопізнання, самореалізації й самовдосконалення.

Наступною є мотиваційна функція середовища, що забезпечує формування і підтримку внутрішньої мотивації учнів до навчання, пізнання нового, творчої активності. Ефективне середовище повинне містити стимули, які викликають у здобувачів освіти інтерес до навчального процесу, прагнення до досягнення успіху, потребу у саморозвитку. Така функція реалізується через емоційно сприятливий клімат, а також доступність і різноманітність освітнього контенту й підтримку суб'єктної позиції учня.

Культуротворча функція середовищ передбачає передачу учням культурного досвіду, формування в них ціннісного ставлення до культури, історії, традицій, мистецтва, мови, звичаїв. Освітньо-розвивальне середовище в цьому контексті виступає каналом культурної трансляції та одночасно простором для самостійного культурного вибору. Школа як соціокультурний осередок має забезпечити залучення дитини до активної участі в культурному житті, сприяти виробленню естетичних смаків та світоглядних орієнтирів.

Інформаційна функція середовища виявляється у забезпеченні доступу до знань, інформаційних ресурсів, освітніх платформ, новітніх технологій. Сучасне освітнє середовище повинне бути насиченим інформаційно-комунікаційними засобами, здатними не лише передавати знання, а й формувати навички критичного мислення, аналізу, оцінки інформації. У цьому процесі важливим є забезпечення інформаційної безпеки та формування медіаграмотності.

Однією з провідних функцій середовища є виховна, яка полягає у створенні умов для формування в учнів моральних цінностей, етичних норм поведінки, громадянської позиції, патріотичних почуттів, поваги до прав людини та толерантного ставлення до різних культур. Ця функція здійснюється через систему виховної роботи, інтегровану у всі аспекти шкільного життя, та включає як прямі педагогічні впливи, так і опосередковані механізми – через приклад учителів, культуру взаємин у шкільному колективі, загальну атмосферу закладу.

Адаптаційна функція освітнього середовища орієнтована на полегшення процесу входження дитини у нові умови – початок навчання у школі, перехід між рівнями освіти, зміна колективу, нові навчальні програми. Завдання педагогів полягає в тому, щоб середовище стало для учня безпечним, стабільним простором, у якому він може поступово адаптуватися до нових вимог, знайти підтримку та впевненість.

Суттєве значення має комунікативна функція середовища, яка передбачає створення умов для ефективної міжособистісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, адміністрацією,

батьками. Через комунікацію відбувається не лише передача знань, але й формування соціальних зв'язків, обмін досвідом, вироблення спільних рішень. Сприятливе середовище активізує відкритий діалог, взаєморозуміння, взаємну підтримку.

Організаційна функція середовища полягає у структуризації освітньої діяльності, регламентації взаємодії учасників, визначенні ролей, обов'язків, прав, відповідальності та ін. Середовище задає чіткі рамки для функціонування освітнього процесу, регулює розпорядок, норми поведінки, механізми управління. Через неї реалізується принцип упорядкованості та дисципліни, що сприяє стабільному та ефективному навчанню.

Стимулююча функція забезпечує розвиток інтересу до пізнання, активізацію когнітивної сфери, формування потреби досягнення, змагання, самоствердження. Через різноманітні види навчальних та позанавчальних завдань, конкурси, рейтинги, проєктну діяльність учні вчать бачити результат своєї праці та прагнути до вищих досягнень [50, с. 231-233].

Сукупність описаних функцій свідчить про багатокomпонентність та багатовекторність освітньо-розвивального середовища. Кожна функція має власну специфіку, однак усі вони тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Їх узгоджена реалізація забезпечує повноцінний розвиток особистості учня як активного, мислячого, морального члена суспільства. Ефективність виконання цих функцій значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності вчителів, якості управлінської діяльності керівництва закладу освіти, а також від ступеня залучення батьківської спільноти. Функції освітньо-розвивального середовища виступають своєрідним «каркасом» для побудови освітньої моделі, яка відповідає сучасним педагогічним та управлінським запитам.

Проведене дослідження дає змогу визначити освітньо-розвивальне середовище закладу загальної середньої освіти як цілісну, системно організовану сукупність соціально-педагогічних, матеріально-технічних, інформаційних, культурних і просторових умов, що створюють сприятливі можливості для навчання, виховання та розвитку особистості учня. Важливо, що таке середовище забезпечує активну взаємодію між усіма суб'єктами

освітнього процесу (учнями, педагогами, батьками, адміністрацією), спрямовану на формування компетентностей, цінностей, навичок самореалізації й соціальної адаптації відповідно до потреб сучасного суспільства. Середовище не лише передає знання, а й формує у здобувачів освіти здатність до критичного мислення, творчості, емоційного інтелекту, моральної свідомості, створює умови для особистісного самозростання в умовах соціокультурного простору.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про наявність різноманітних підходів до вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Кожен із них висвітлює окремі аспекти функціонування освітнього середовища: взаємодію елементів освітньої системи, вплив соціокультурного контексту на розвиток особистості, роль суб'єкта у створенні власної освітньої траєкторії, забезпечення умов для індивідуального зростання. Сукупність цих підходів дає змогу розглядати освітньо-розвивальне середовище як динамічну, багатофакторну структуру, що виконує провідну роль у формуванні цілісної, активної й реалізованої особистості в умовах сучасної школи. Освітньо-розвивальне середовище закладу загальної середньої освіти постає і як інтегрована система умов (соціально-педагогічних, матеріально-технічних, інформаційних, культурних і просторових), які сукупно забезпечують цілісний розвиток особистості учня. Його основне завдання полягає не лише в організації навчання та виховання, а й у створенні умов для активної співпраці між учасниками освітнього процесу, що сприяє формуванню компетентностей, ціннісних орієнтирів, навичок самореалізації та адаптації до викликів сучасного суспільства. Таке середовище виконує не лише трансляційну, а й формувальну функцію, розвиваючи критичне мислення, креативність, емоційний інтелект і моральну свідомість учнів у контексті сучасного соціокультурного простору.

1.2. Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти

Вивчення нормативно-правового забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти є надзвичайно

важливим аспектом сучасної педагогіки, оскільки саме правові механізми створюють фундаментальні умови для організації, регулювання та ефективного функціонування освітнього процесу. Забезпечення чіткого правового поля сприяє встановленню єдиних стандартів якості освіти, гарантує захист прав і свобод учасників освітнього середовища, а також визначає рамки діяльності педагогічних і управлінських структур. Урахування законодавства дозволяє забезпечити системність і стабільність освітньо-розвивального простору.

Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти ґрунтується на основоположних міжнародних документах, серед яких важливе місце посідає Загальна декларація прав людини, прийнята Організацією Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 року [26]. Зокрема, стаття 26 декларації визначає право кожної людини на освіту, наголошуючи, що освіта повинна бути безкоштовною, хоча б на початковому і загальному рівнях, причому початкова освіта – обов'язковою. У цьому контексті освіта має сприяти всебічному розвитку особистості, формуванню поваги до прав людини та основних свобод, а також підтримувати взаєморозуміння, терпимість і дружні відносини між народами, расовими та релігійними групами. Водночас, батьки зберігають пріоритетне право у виборі типу освіти для своїх неповнолітніх дітей. Стаття 28 декларації закріплює право дитини на освіту, визначаючи зобов'язання держав-учасниць щодо поступового забезпечення реалізації цього права на засадах рівності можливостей. Серед таких зобов'язань виділяються: запровадження безоплатної і обов'язкової початкової освіти; розвиток різноманітних форм загальної середньої освіти з гарантуванням її доступності; доступність інформації та навчальних матеріалів для всіх дітей; впровадження заходів, спрямованих на регулярне відвідування закладів освіти і зменшення кількості учнів, що залишили школу.

Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти базується і на положеннях Конвенції ООН про права дитини, прийнятої 20 листопада 1989 року та ратифікованої Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року [39]. Згідно зі статтею 3, держави-учасниці зобов'язані гарантувати дитині

належний захист і піклування, враховуючи права та обов'язки її батьків, опікунів або інших законних представників, а також застосовувати всі необхідні законодавчі й адміністративні заходи задля цього. Крім того, держава повинна забезпечувати відповідність установ, служб і органів, відповідальних за піклування про дітей, встановленим стандартам у сфері безпеки, охорони здоров'я, а також вимогам до чисельності, кваліфікації персоналу та контролю. Стаття 23 підкреслює право дітей з фізичними або розумовими порушеннями на повноцінне та гідне життя в умовах, що сприяють розвитку впевненості в собі та активній соціальній участі. Стаття 28 Конвенції закріплює право дитини на освіту через: запровадження безкоштовної й обов'язкової початкової освіти; розвиток різних форм загальної середньої освіти з гарантією її доступності для всіх дітей, включно з наданням фінансової підтримки у разі потреби; забезпечення вільного доступу до освітньої інформації і матеріалів; вжиття заходів для сприяння регулярному відвідуванню закладів освіти та зменшенню кількості випадків передчасного залишення школи. Особлива увага приділяється застосуванню шкільної дисципліни, яка має базуватися на повазі до гідності дитини та відповідати положенням Конвенції. У статті 29 визначено цілі освіти, які держави-учасниці визнають як пріоритетні: всебічний розвиток особистості дитини, її талантів, розумових і фізичних здібностей; виховання поваги до прав людини, основних свобод і принципів, викладених у Статуті ООН; формування шанобливого ставлення до батьків, культурної самобутності, мови і національних цінностей країни проживання та країни походження дитини, а також до інших цивілізацій; підготовка дитини до свідомого життя у вільному суспільстві на засадах миру, толерантності, рівності та дружби між усіма народами, етнічними і релігійними групами; виховання поваги до навколишнього середовища. При цьому жоден з пунктів цієї статті не обмежує свободу окремих осіб і органів у створенні і управлінні навчальними закладами за умови дотримання принципів Конвенції та відповідності освіти встановленим державою мінімальним стандартам.

Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти ґрунтується й на положеннях

Конституції України [41]. Відповідно до статті 3, людина з її життям, здоров'ям, честю, гідністю, недоторканністю і безпекою визнається найвищою соціальною цінністю держави, що створює правову основу для формування сприятливого освітньо-розвивального середовища, що орієнтоване на повагу гідності та прав кожного учня. Стаття 23 підкреслює право кожної особи на вільний і всебічний розвиток її особистості, що є безпосередньо пов'язане з метою освіти в закладах загальної середньої освіти – забезпечення розвитку потенціалу дитини за умови дотримання прав і свобод інших осіб. Стаття 24 закріплює рівність усіх громадян перед законом та заборону дискримінації за будь-якими ознаками, що у контексті управління освітнім середовищем гарантує рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів незалежно від походження, соціального статусу, мови або інших якостей. Відповідно до статті 49, держава забезпечує охорону здоров'я, що має важливе значення для створення безпечного і здорового освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, оскільки передбачає фінансування санітарно-епідемічних, оздоровчих та профілактичних заходів, спрямованих на збереження здоров'я дітей. Стаття 52 визначає рівність прав дітей, незалежно від їхнього походження чи сімейного стану, заборону насильства та експлуатації, а також встановлює відповідальність держави за утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Це є підґрунтям для організації інклюзивного та безпечного освітнього середовища у школах. Згідно зі статтею 53, кожен має право на освіту, а повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава гарантує доступність і безоплатність повної загальної середньої освіти у державних і комунальних закладах.

Управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти здійснюється й відповідно до Закону України «Про освіту» [73], що визначає освіту як базу для всебічного інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її ефективної соціалізації, підвищення економічного добробуту, а також як умову процвітання суспільства та держави, об'єднаних спільними цінностями і культурою. Головною метою освіти в цьому контексті є формування гармонійно розвиненої особистості, що

реалізує свої таланти і компетентності, засвоює суспільно важливі цінності, а також здатна до свідомого громадянського вибору і відповідальної соціальної поведінки, сприяючи інтелектуальному, економічному і культурному зростанню нації і підтверджуючи європейський вибір України. Закон визначає мету повної загальної середньої освіти як комплексний розвиток особистості, виховання та її соціалізацію. Особа, що формується, має усвідомлювати себе громадянином України, бути здатною жити в суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з довкіллям, прагнути до самовдосконалення та навчання протягом усього життя, а також бути готовою до свідомого вибору життєвого шляху, самореалізації, трудової діяльності і громадянської активності. Окрім того, стаття 24 визначає, що система управління закладами освіти формується на основі законодавства та установчих документів закладу. Встановлені документи мають розмежовувати компетенції засновника, інших органів управління та підрозділів відповідно до законодавства. Управління закладом освіти у межах повноважень здійснюється засновником (засновниками), керівником закладу, колегіальним органом управління, органом громадського самоврядування, а також іншими органами, передбаченими спеціальними нормативними актами, установчими документами закладу освіти. Відповідно до статті 26, керівник виконує безпосереднє управління, несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу. Його повноваження і відповідальність регламентуються законодавством та установчими документами закладу.

Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти базується і на положеннях Закону України «Про повну загальну середню освіту» [74]. Відповідно до статті 2, метою є забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти, створення необхідних умов для функціонування освітньої системи, а також формування нормативно-правової бази, що регулює обов'язковість освіти, структуру і зміст освітнього процесу. Особлива увага приділяється створенню належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, що є

важливою складовою розвитку освітньо-розвивального середовища в школі. Стаття 5 визначає завдання загальної середньої освіти як виховання громадянина України, формування особистості учня, розвиток його здібностей і наукового світогляду, а також підготовку до подальшої освіти та трудової діяльності. Управління освітньо-розвивальним середовищем має забезпечувати реалізацію цих завдань через впровадження державних стандартів, виховання поваги до державних символів і прав людини, формування здорового способу життя та шанобливого ставлення до культурних і мовних особливостей учнів. Здобуття повної загальної середньої освіти в закладах незалежно від їх підпорядкування, типу та форми власності має відповідати Державним стандартам загальної середньої освіти (стаття 6). Заклади освіти зобов'язані створювати умови для досягнення навчальних результатів, передбачених стандартами (стаття 33). Заклад освіти відповідальний за створення безпечних, нешкідливих умов навчання, організацію режиму роботи, фізичний розвиток і зміцнення здоров'я учнів, а також формування гігієнічних навичок та здорового способу життя (стаття 22). Ці положення є основою для управління середовищем, що підтримує фізичне і психічне благополуччя учасників освітнього процесу. Заклад загальної середньої освіти зобов'язаний створювати та підтримувати освітнє середовище, яке забезпечує застосування інноваційних організаційно-методичних заходів, спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтегрованого та інших сучасних підходів до освітнього процесу.

Відповідно до вимог нормативного документа «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [58], головною метою освіти є розвиток дитини відповідно до її вікових і індивідуальних особливостей, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, а також сприяння творчості і допитливості. Відповідно, управління закладами середньої освіти у контексті особистісно орієнтованого підходу базується на компонентах, які формують основу НУШ: 1) новий зміст освіти, що орієнтується на розвиток компетентностей для успішної соціальної самореалізації; 2) педагогіка

партнерства між учнями, вчителями і батьками; 3) умотивований учитель, що володіє свободою творчості і професійного розвитку; 4) акцент на потребах учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; 5) наскрізний процес виховання, спрямований на формування цінностей; 6) нова структура закладу освіти, що сприяє засвоєнню змісту освіти і набуттю життєвих компетентностей; 7) децентралізація і ефективне управління, що забезпечують реальну автономію закладу; 8) гарантування рівного доступу до якісної освіти незалежно від місця проживання чи матеріального стану родини. Управління закладами загальної середньої освіти, що здійснюється в рамках особистісно орієнтованого підходу, акцентує увагу на формуванні випускника НУШ, який має бути всебічно розвиненою особистістю з критичним мисленням; патріотом, який проявляє активну громадянську позицію, керується морально-етичними нормами та здатний брати відповідальність за прийняття рішень; інноватором, здатним трансформувати довкілля, сприяти розвитку економіки, конкурувати на ринку праці та навчатися протягом усього життя. Оскільки кожна дитина має унікальні природжені здібності, таланти та потенціал, ключова місія НУШ полягає у сприянні розвитку індивідуальних можливостей кожного учня через партнерську взаємодію між педагогом, учнем і батьками. Система управління закладами освіти реалізується на принципах «педагогіки партнерства», що базується на взаємному спілкуванні, взаємодії та співпраці між учасниками освітнього процесу: учителями, учнями та їхніми батьками. Всі вони виступають як рівноправні, зацікавлені й добровільні співтворці освітнього середовища, несучи спільну відповідальність за досягнення освітніх результатів. Перехід від традиційної авторитарної комунікації «вчитель-учень» до діалогу й взаємодії сприяє формуванню взаємоповаги, доброзичливості, довіри у стосунках.

Узагальнюючи навчально-виховні цілі Нової української школи, можна констатувати, що управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти виступає фундаментом для формування ефективної та гуманної системи виховання учнів. Для створення такого освітнього

середовища слід керуватися наступними засадничими принципами: діагностична основа навчального процесу; орієнтація на потреби учнів; гуманізація міжособистісного навчального спілкування; співпраця та співтворчість між педагогом і учнем; домінування діалогових форм комунікації; турбота про емоційне благополуччя здобувачів освіти; адаптація методів впливу відповідно до особливостей дитини; стимулювання розвитку, саморозвитку та самовиховання учнів [58].

Основою належного управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти виступає Державний стандарт загальної середньої освіти [18], який розроблено з урахуванням цілей школи та можливостей і потреб учнів і який визначає зміст освіти, спираючись на загальнолюдські цінності та принципи науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтеграції, єдності навчання і виховання на основах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між народами з урахуванням інтересів особистості, родини, суспільства і держави. Вказаний стандарт базується на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах, що визначає чітку результативну складову засвоєння змісту освіти.

Керування освітньо-розвивальним середовищем закладів середньої освіти також регламентується низкою наказів Міністерства освіти і науки України, серед яких: «Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах» № 1021 від 13.07.2017; «Про затвердження Типового навчального плану для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня (початкова школа)» № 1081 від 21.07.2017; «Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів» від 07.08.2015 № 855; «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів/вихованців у системі загальної середньої освіти» від 14.12.2000 № 588 та ін. Важливим для забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем у закладі освіти актом є Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 778. У

цьому документі прописані механізми організації діяльності різних типів навчальних закладів, перелік освітніх послуг, що надаються, а також повноваження закладів та учасників навчально-виховного процесу, порядок організації навчання, зарахування, переведення та відрахування учнів. Такі законодавчі положення, підсилюють відповідальність батьків і учнів за дотримання статутних вимог навчального закладу, відвідування занять, а також зобов'язують батьків і педагогічних працівників щодо виховання молодого покоління. У випадках невиконання батьками або особами, які їх замінюють, встановлених обов'язків, навчальний заклад має право у визначеному порядку ініціювати питання про застосування відповідних заходів, зокрема позбавлення батьківських прав. Для запобігання насильству у шкільному середовищі розширено перелік прав і обов'язків усіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема передбачено захист від усіх форм експлуатації, фізичного і психічного насильства, а також від дій працівників, які порушують права, принижують гідність учнів [22].

Отже, нормативно-правове забезпечення системи управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти є комплексним і базується на дотриманні законодавчих вимог щодо структури, змісту, оснащення і функціонування освітнього простору, що гарантує безпечне, ефективне і якісне навчання та розвиток усіх учасників освітнього процесу. Нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти є важливим чинником ефективного функціонування освітнього процесу. Воно включає систему взаємопов'язаних нормативних актів різного рівня: закони України (зокрема, «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»), підзаконні акти (постанови Кабінету Міністрів, накази Міністерства освіти і науки України), локальні нормативні документи самого закладу освіти (статут, правила внутрішнього розпорядку, положення про структурні підрозділи). Кожен із цих документів виконує свою функцію в регулюванні організації освітнього середовища, забезпечуючи законність, системність і педагогічну доцільність управлінських рішень.

1.3. Основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах

Сучасна система освіти стикається з істотними викликами, пов'язаними з впровадженням інноваційних підходів, забезпеченням інклюзивності, дотриманням державних стандартів та створенням умов для всебічного розвитку особистості. Тому дослідження чинників, які впливають на формування освітнього середовища, дозволяє не лише підвищити якість освітнього процесу, а й сприяти реалізації державної політики реформ у сфері загальної середньої освіти, що є важливим кроком у розвитку «Нової української школи».

Моделювання освітньо-розвивального середовища у закладах загальної середньої освіти передбачає комплексний управлінський підхід, що включає визначення чітких цілей і завдань, систематичний аналіз поточного рівня навчально-виховної діяльності, раціональне планування, організацію взаємодії учнівського та педагогічного колективів, вибір оптимальних шляхів удосконалення навчання й виховання, а також ефективний контроль результатів. На думку С. Вітвицької, «реалізація цих завдань значною мірою залежить від компетентності керівництва закладу освіти та педагогів у застосуванні сучасних наукових здобутків і педагогічних інновацій, їх здатності створювати умови для формування продуктивних міжособистісних відносин у колективі, активної участі в навчально-виховній та розвивальній діяльності» [54, с. 72].

У сучасній освітній системі співіснують різні парадигми навчання, серед яких виокремлюють чотири основні: традиційне навчання, особистісно-зорієнтоване навчання, розвивальне навчання та розвивальна освіта. Традиційна парадигма навчання ґрунтується на передачі соціокультурного досвіду від одного індивіда до іншого, забезпечуючи відтворення встановлених моделей поведінки та знань. Як зазначено у наукових джерелах, «традиційне навчання відповідає поняттю навчання, яке пов'язується з передачею

соціокультурних візирів існування і розвитку людини від одного індивіда або їх спільнот до іншого індивіда (або індивідів)» [63, с. 29]. Такі освітні технології сприяють формуванню у здобувачів освіти переважно репродуктивних умінь і навичок, включно з пізнавальними і особистісними стереотипами.

З огляду на розбіжність між суспільними запитами на освіту та традиційними підходами до навчання і виховання, формується необхідність впровадження особистісно-зорієнтованих і розвивальних технологій. Зокрема, Н. Алексеева, Т. Туркотпідкреслюють, що «реалізація особистісно-зорієнтованого навчання дозволяє забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності; надавати кожному учню можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід; добирати та організовувати зміст, засоби навчання так, щоб учень проявляв вибірковість до предметного матеріалу; враховувати на основі критеріальної бази навчання не лише рівень знань-умінь-навичок, а й інтелектуальні властивості; розвивати індивідуальність учня, створюючи умови для його саморозвитку і самовираження; будувати навчальний процес на різноманітті змісту і форм, які обирає педагог з урахуванням мети розвитку кожної дитини та її педагогічної підтримки» [65, с. 20].

У парадигмі розвивальної освіти предметом розвитку є комплексний психічний розвиток учня, спрямований на формування в нього здатності бути суб'єктом навчальної діяльності, а також суб'єктом процесів розвитку усіх психічних сфер та соціального становлення. В цьому контексті «саме проектування, моделювання та експертиза розвивального освітнього середовища як умов, що створюють можливість для розкриття ще не сформованих інтересів, здібностей і подальшого розвитку вже сформованих здібностей та особистості кожного учня набувають особливої значущості» [61, с. 387].

Як інтегративний критерій якості розвивального середовища Р. Семенова визначає його здатність надавати всім учасникам освітнього процесу умови для

ефективного особистісного саморозвитку, де можливість розглядається як єдність характеристик середовища й особистості. Така можливість є одночасно і властивістю освітнього середовища, і проявом поведінки суб'єкта, адже «з метою використання можливостей середовища і можливостей власних потреб, які мотивують його діяльність, індивід проявляє відповідну активність» [66, с. 62]. Завдяки цьому, як зауважує О. Даценко, «дитина стає реальним суб'єктом свого власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу, а не залишається об'єктом впливу умов і факторів освітнього середовища, що є принциповим положенням теорії розвивального навчання. Лише за цієї умови може бути досягнута така парадигма освіти, котра передбачає розвиток особистості дитини, її творчих здібностей, а не просто досягнення певного рівня ЗУНів» [17, с. 215].

Нагальна необхідність переходу до розвивальної освіти як перспективної моделі системи освіти обґрунтовується потребою трансформувати засвоєння ЗУНів з кінцевої мети в засіб розвитку індивідуальних здібностей. Відтак, пише Б. Жебровський, відбувається заміна «суб'єкт-об'єктної» взаємодії між учителем і учнем на партнерську співпрацю, де кожен є суб'єктом власного розвитку; формується нове ставлення до учня як до самоцінної особистості; відходить стереотипне відтворення мінімальних стандартів знань і переходить до організації освітнього середовища, яке сприяє виявленню природних здібностей, їх саморозвитку, включно з духовно-моральними; відбувається ідеологічна трансформація освіти з орієнтацією на розвиток глобального мислення і виховання громадянина планети, здатного забезпечити сталий громадянський і економічний розвиток на національному і світовому рівнях; зростає роль екологічності освітніх технологій у відповідності з цілями, змістом, методами навчання, природою людини як біосоціальної та духовної істоти; посилюється значення психологічного супроводу навчального процесу, де співвідношення дидактики й психології переходить у психодидактичний рівень [24, с. 12-13].

Процес проектування навчальної діяльності в рамках розвивальної освіти постає як складна психодидактична задача. Важливо підкреслити, що базовий

рівень знань, умінь і навичок (ЗУНів) трансформується з кінцевої мети навчання у засіб стимулювання пізнавальних, творчих і особистісних ресурсів учня. У цьому контексті відбувається переосмислення ролей учня і вчителя, адже в ідеальній моделі вони становлять єдину динамічну систему, де взаємодіють «навчальний матеріал – учитель – учень». При цьому «учень перетворюється з «об'єкта» педагогічного впливу в «суб'єкта» – партнера взаємодії з вчителем і однокласниками, що є необхідною умовою для його соціалізації» [75, с. 59].

Соціальна ситуація розвитку освіти, спричинена необхідністю практичної реалізації освітніх технологій та систем, з початку 1990-х років стимулювала активні пошуки ефективної моделі освітнього середовища, орієнтованої на масову загальноосвітню школу. Розглянемо ключові концепції таких моделей, які розроблені для закладів загальної середньої освіти.

1. Еколого-особистісна модель освітньо-розвивального середовища.

Найбільш ґрунтовно феномен «освітнього середовища» досліджений у працях Я. Фруктової. В опорі на теоретичний підхід Дж. Гібсона до тлумачення освітнього середовища, авторка визначає його як «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [87, с. 74]. Спираючись на типології «виховуючого середовища» Я. Корчака і «шкільних типів» особистості дитини за П. Лесгафтом, вчена запропонувала чотири базові типи освітнього середовища: догматичний, кар'єрний, безтурботний (спокійний) і творчий. Відмінність між цими типами полягає в наступному:

1) догматичне освітнє середовище сприяє формуванню пасивності та залежності дитини (за Я. Корчаком, «догматичне виховуюче середовище»);

2) кар'єрне середовище заохочує активність, але водночас формує залежність (за Я. Корчаком, «середовище зовнішнього лоску і кар'єри»);

3) безтурботне освітнє середовище, яке створює умови для вільного розвитку, водночас призводить до пасивності (за Я. Корчаком, «середовище безтурботного споживання»);

4) творче освітнє середовище стимулює активний і вільний розвиток дитини (за Я. Корчаком, «ідейне виховуюче середовище») [87].

Розглядаючи освітнє середовище як об'єкт проєктування, Я. Фруктова підкреслює, що його розвивальний вплив можливий лише за умови створення комплексу можливостей для саморозвитку всіх учасників навчального процесу. Такий комплекс включає три основні компоненти:

1) просторово-предметний компонент – охоплює навчальні приміщення, допоміжні служби, будівлю та прилеглу територію, повинен забезпечувати різноманітність просторових умов, взаємозв'язок функціональних зон, можливість їх оперативного коригування, контрольованість та відповідність реальним життєвим проявам;

2) соціальний компонент – має гарантувати взаєморозуміння і задоволеність усіх суб'єктів (вчителів, учнів, батьків, адміністрації тощо) міжособистісними стосунками, включаючи чіткість ролей, взаємну повагу, позитивний гумор, згуртованість і свідоме ставлення, а також авторитетність;

3) психодидактичний компонент – включає зміст і методи навчання, які повинні відповідати психологічним, фізіологічним і віковим особливостям розвитку дітей [87].

Власне розуміння освітнього середовища Я. Фруктова формує на засадах взаємодії системи мотивів і потреб особистості з властивостями зовнішнього світу, які забезпечують можливості для навчання і розвитку індивіда.

2. Комуникативно-орієнтована модель освітньо-розвивального середовища.

У контексті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти важливо розглянути комуникативно-орієнтовану модель, яку запропонувала дослідниця Н. Рибка. Автор визначає освітнє середовище як форму співпраці, спрямовану на формування специфічних спільнот між учнями та педагогами, а також між самими учнями, що забезпечує передачу необхідних норм життєдіяльності, знань, умінь і навичок навчальної та комуникативної діяльності в межах цієї спільноти. Ключовою передумовою такого підходу є усвідомлення того, що розвиток дитини можливий лише за

умови її участі у спільній діяльності, організованій разом із дорослими або іншими учасниками освітнього процесу [78].

Найбільш сприятливим для психічного розвитку учнів є освітнє середовище, яке базується на нерозривному зв'язку між цілями і завданнями освіти, методами навчання та віковими особливостями учнів. Важливо зауважити, що одна з причин виникнення труднощів у формуванні особистості дитини полягає у тому, що навчальний процес часто розпочинається з реалізації технології навчання, а не з організації відповідного освітнього середовища, яке має забезпечити реалізацію цієї технології. Такий підхід Н. Рибки до сутності освітнього середовища по-новому окреслює предмет і зміст освіти:

1) освіта набуває розвивального характеру в тому випадку, коли знання, уміння і навички (ЗУНи) з навчальних дисциплін інтегруються у форму співпраці, що становить основу конкретної спільноти;

2) освітній процес набуває значущості через створення розвивальних спільнот учнів і педагогів, а також учнів між собою; залежно від віку вихованців ці спільноти мають забезпечувати умови для розв'язання різних завдань їх вікового розвитку.

Н. Рибка виокремлює такі структурні елементи освітнього середовища, як «внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів і т. ін.» [78, с. 105-106].

3. Антрополого-психологічна модель освітньо-розвивального середовища.

У сучасних умовах моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти потребує врахування антрополого-психологічного підходу, запропонованого Г. Єльніковою. Його особливість полягає в тому, що базовою передумовою для введення поняття освітнього середовища виступає принцип розвитку. Автор наголошує, що в людинознавстві розвиток розглядається у трьох вимірах: як природний, спонтанний процес «за сутністю природи», як штучно керований через спеціально організовану «діяльність розвивання» «за сутністю соціуму», а також як саморозвиток – унікальна властивість людини «ставати і бути

істинним суб'єктом свого життя». З цієї позиції істинно розвивальною освітою слід вважати ту, що реалізує усі три типи розвитку, при цьому саморозвиток є центральним [83, с. 241].

Варто відзначити, що Г. Єльнікова оперує поняттям спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, проте акцентує увагу на опосередкованості освітнього середовища. Автор розглядає два сенси поняття «середовище»: перший – як сукупність умов і обставин, що оточують індивіда, і, відповідно, межу, яка визначається масштабом захисту від цього середовища та здатністю до асиміляції і акомодатії; другий – як середина, серцевина, зв'язок, посередництво, що відображає більш глибоке уявлення про середовище. Важливими показниками освітнього середовища є його насиченість (ресурсний потенціал) та структурованість (спосіб організації). Залежно від типу взаємозв'язків, що формують освітнє середовище, автор виділяє три принципи його організації:

1) одноманітність – характеризується домінуванням адміністративно-цільових зв'язків і відносин, які зазвичай визначає один суб'єкт – влада; рівень структурованості при цьому прагне до максимуму;

2) різноманітність – визначається конкуруючим характером зв'язків і відносин, що призводить до боротьби за ресурси, атомізації освітніх систем та руйнування єдиного освітнього простору; структурованість середовища в цьому випадку наближається до мінімуму;

3) варіативність – єдність розмаїття, в якій зв'язки мають кооперативний характер; це сприяє об'єднанню різних ресурсів у межах освітніх програм, що забезпечують різноманітні траєкторії розвитку для окремих осіб, спільнот і освітніх систем; показник структурованості прагне до оптимального рівня [83].

У рамках власного підходу Г. Єльнікова чітко розмежовує поняття освітнього середовища, «місця освіти» та «освітнього простору», вбачаючи в створенні освітнього ресурсу нетрадиційну педагогічну задачу, спрямовану на трансформацію соціокультурного змісту освітнього простору у засіб і зміст освіти [83, с. 143]. Отже, освітнє середовище слід розглядати як динамічну

структуру – системний результат взаємодії між освітнім простором, управлінням освітою, місцем освіти та самим учнем.

4. Психодидактична модель освітньо-розвивального середовища.

У контексті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах особливого значення набуває психодидактична модель, розроблена Т. Дмитренко, К. Яресько, В. Нагаєвим та ін. Ця модель базується на визначальній функції сучасної школи як соціального інституту, що покликана забезпечити соціальну зрілість випускників у період посткризового розвитку суспільства. Втілення цілей сучасної школи, на думку вчених, передбачає низку важливих завдань:

1) створення сприятливих умов для комплексного розвитку особистості шляхом різноманіття типів і видів закладів та варіативності освітніх програм;

2) регулярне оновлення змісту освіти, яке має відображати трансформації у культурній, економічній, національній сферах, а також у галузі техніки і технологій, розвиток неперервної освіти, послідовність рівнів і ступенів освіти, а також підтримку інноваційних процесів;

3) систематичний акцент на культуровідповідності освіти, що спрямований на формування духовного світу особистості;

4) адаптацію учнів до соціальних змін із формуванням стійких мотивів і цінностей, які впливають на успішність як у особистісному, так і у соціальному вимірі, удосконалення системи роботи з обдарованими дітьми, розширення мережі та оновлення освітніх установ для дітей з обмеженими можливостями, а також для тих, хто потребує психолого-педагогічної корекції;

5) формування системи наукових знань і вмінь їх застосування у різних практичних сферах, інформатизацію освіти, освоєння телекомунікаційних технологій і розвиток дистанційного навчання [68].

Автори вважають, що важливим чинником є систематичне оновлення змісту освіти та адаптація кожного учня. Вдосконалення індивідуалізації педагогічного процесу через диференціацію веде до особистісно зорієнтованого навчання, в якому освітні процеси будуються від особистості учня, з урахуванням індивідуального суб'єктного досвіду та сформованих

пізнавальних здібностей. На відміну від традиційної системи, де учень стає особистістю завдяки цілеспрямованим впливам, «розвивальна освіта визнає за учнем пріоритет його індивідуальності, значущості як суб'єкта пізнання до занурення в освітнє середовище, спеціально змодельованого освітнім закладом» [68, с. 102].

Основою реалізації індивідуальних освітніх траєкторій є створення для кожного учня: індивідуального педагогічного проектуосвітнього середовища, що відповідає його особистісним потребам; індивідуального навчального плану; а також індивідуального вибору освітніх програм і їх рівнів за кожною дисципліною. Організація навчального процесу на базі індивідуальних планів і програм вимагає варіативності змісту, а також різноманіття методів, засобів і форм навчання. Розробка індивідуальних освітніх планів здійснюється відповідно до життєвих цілей та освітніх завдань учнів, що уточнюються у процесі діалогу з учнями та їхніми батьками. Проектування індивідуальних режимів життєдіяльності базується на діагностичних даних щодо здоров'я, психофізіологічних особливостей, інтересів, нахилів і життєвих планів учнів.

5. Екопсихологічна модель освітньо-розвивального середовища.

У контексті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу освіти в сучасних умовах важливо звернути увагу на екопсихологічну модель, що розвивається О. Березюк та ін. у рамках психодидактичного підходу. Головною рисою є конструювання освітнього середовища на основі рефлексії психологічних цілей та завдань розвитку учня, що реалізуються через специфіку конкретної освітньої системи. За переконанням автора, функціональне призначення середовища полягає у створенні умов, які дають змогу забезпечити:

- 1) соціалізацію учнів, відповідно до вікових фаз розвитку, індивідуальних запитів, а також соціально-економічних і культурних цінностей у суспільстві;
- 2) розвиток у учнів суб'єктних характеристик, що виявляються у здатності бути активним суб'єктом освоєння різноманітних видів діяльності, а також у власному фізичному і особистісному становленні;

3) включення учнів у різні форми спільної діяльності з педагогами та однолітками, що є необхідною умовою для задоволення їх природних і соціальних потреб у розвитку здібностей і задатків;

4) розвиток актуального рівня здібностей і активацію зони найближчого розвитку згідно з концепцією Л. Виготського;

5) вияв творчої природи психічного розвитку, що проявляється у формі унікальності психічних процесів, станів, свідомості і поведінки учнів, які відображають змістовний аспект розвитку усіх сфер психіки, зокрема здатність до довільної регуляції власних дій і станів;

6) відповідність освітніх технологій фізіологічним, психологічним і соціальним особливостям, закономірностям вікового розвитку учнів [76].

Вихідним положенням екопсихологічної моделі є уявлення про психічний розвиток людини як процес, що розглядається в контексті системи «особистість – навколишнє середовище». Відтак О. Березюк трактує освітнє середовище як сукупність психолого-педагогічних умов і впливів, що сприяють не лише розвитку прихованих здібностей і інтересів, але й формуванню особистісних якостей учнів, відповідно до їх природних задатків і вікової соціалізації. При цьому враховується як специфіка вікової періодизації розвитку дітей і дорослих, так і соціальне замовлення на «продукт» освітньої системи [76].

Щодо структури освітнього середовища, то О. Березюк виокремлює три основні компоненти: діяльнісний (технологічний), комунікативний та просторово-предметний. При характеристиці діяльнісного компоненту автор наголошує на його функції забезпечення реалізації принципу єдності навчання і розвитку через опанування різними видами діяльності, необхідними для вікової соціалізації: навчальною, ігровою, комунікативною, проектно-дослідницькою, профільною та іншими [76, с. 89-90].

Відбір різних видів діяльності у діяльнісному компоненті формується на основі соціальних і психолого-дидактичних цілей навчання і розвитку, які реалізує конкретна освітня система, виступаючи як системоутворювальний чинник для визначення змісту та методів навчання у певному закладі. Таким

чином, освітня технологія має враховувати вікові особливості розвитку учнів і забезпечувати можливість розв'язання відповідних психологічних завдань:

1) на початковому етапі – орієнтація на засвоєння учбової діяльності як умови формування її довільної регуляції;

2) в основній школі – акцент на опануванні соціально-комунікативними видами діяльності (спілкування, сумісна предметна діяльність) як бази для особистісного самовизначення підлітка;

3) у старшій профільній школі – спрямованість на формування умінь проектування власного життєвого шляху і підготовку до професійної діяльності, що є умовою особистісного і соціального самовизначення [76].

Освітні технології й освітнє середовище в цілому мають створювати умови, які відповідають віковим та індивідуально-типологічним особливостям розвитку кожного учня на кожному з етапів навчання. При цьому основним психічним новоутворенням, що «пронизує» всі вікові стадії, автор визначає довільність і усвідомленість саморегуляції пізнавальної, емоційної та особистісної активності [79, с. 27]. Одночасно на початковому етапі домінують когнітивно-регуляторні структури, які сприяють становленню психічних новоутворень навчальної діяльності. На наступних етапах увага переміщується на формування особистісно-регуляторних структур, що забезпечують регуляцію особистісної активності у соціально-комунікативних видах діяльності. При цьому комунікативний компонент, розглянутий як «простір» міжособистісної взаємодії учнів із освітнім середовищем, передбачає розмежування педагогічних дій на «педагогічний вплив», «педагогічну взаємодію» і «педагогічне сприяння» [83]. Просторово-предметний компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів створює можливості для необхідних просторових дій і поведінкових реакцій учасників освітнього середовища.

У контексті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах доцільно розглядати його як багаторівневу систему, що умовно поділяється на макро-, мезо- та мікрорівні. На макрорівні функціонує глобальне освітнє середовище, яке формується під

впливом глобалізаційних процесів, що визначають єдиний світовий ринок праці й освітніх послуг, а також завдяки інформатизації, що створює умови для існування єдиного інформаційного простору через мережу Інтернет. Мезорівень представлений освітнім середовищем країни, регіону, міста, освітньої установи, організація якого обумовлена тенденціями гуманізації та індивідуалізації освіти, що гарантують доступність освіти і свободу вибору освітніх програм і закладів. Мікрорівень охоплює освітнє середовище особистості [90].

Освітнє середовище закладу освіти слід розуміти як мезорівень, що являє собою цілісний багатофункціональний комплекс можливостей конкретної установи, який формує безліч взаємовідносин і зв'язків, спрямованих на задоволення як професійних, так і особистісних потреб майбутніх фахівців. Ефективність такого середовища для розвитку особистості оцінюється за допомогою інтегральних показників, які відображають якість роботи навчального закладу та ступінь функціонування освітньої системи загалом. Зокрема, Є. Чорний виділяє такі основні параметри:

1) результативність діяльності закладу, що включає рівень знань та культурного розвитку учнів, ступінь привабливості закладу та освітніх послуг, рівень засвоєння новітніх технологій, програм і методик, а також співпрацю з вищими навчальними закладами та навчальними закладами нового типу;

2) комфортність, що охоплює естетичний вигляд простору, санітарно-гігієнічні та матеріально-технічні умови, фізіологічне обґрунтування режиму роботи, можливість вибору змісту та форм освіти, а також соціально-психологічний мікроклімат;

3) забезпеченість освітньої діяльності, що визначається наявністю навчального обладнання, рівнем нормативно-правового та організаційно-функціонального забезпечення, якістю кадрового потенціалу і характером управлінської діяльності [89, с. 105-106].

Проаналізувавши відповідні літературні джерела, ми підтримуємо думку, що освітнє середовище закладу загальної середньої освіти характеризується не стільки матеріально-технічними параметрами, скільки суб'єктивним

сприйняттям, яке формується у системі різнорівневих і різнотипних відносин, орієнтованих на морально-світоглядне формування особистості. До ключових ознак освітнього середовища належать:

- складна структура, що включає різнорівневі та різнотипні підсистеми, які перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності;
- соціокультурна модель, що забезпечує інтеграцію духовних і матеріальних умов діяльності її учасників;
- структурована система педагогічних чинників, які сприяють розвитку і саморозвитку освітньої діяльності відповідно до концептуальних засад закладу;
- безперервність і цілеспрямованість продуктивної взаємодії суб'єктів освітньої системи з акцентом на її вдосконалення;
- органічне поєднання загальноновизнаних освітніх стандартів з реальними умовами для саморозвитку, самоактуалізації і реалізації творчого потенціалу як педагогів, так і учнів;
- визнання показником якості освітнього середовища формування сприятливих умов для самореалізації всіх учасників освітнього процесу;
- відкритий і динамічний характер середовища, у якому всі учасники педагогічного процесу є активними суб'єктами цілеспрямованого створення, розвитку і корекції освітнього простору з урахуванням цінностей системи освіти та індивідуальних пріоритетів навчальної діяльності і професійного зростання;
- розвиток освітнього середовища у контексті поетапних змін, з урахуванням: а) накопиченого колективного досвіду, традицій і проблем, які впливали на розвиток системи освіти та освітнього простору; б) результатів професійної і наукової діяльності суб'єктів освітнього середовища, спрямованих на оптимізацію педагогічного процесу; в) спільного проектування перспектив розвитку системи (спільні ідеї, проекти, концепції) і забезпечення конкуренто-спроможності закладу освіти;
- багатоканальність зв'язків, що включає різнопланові та різнорівневі взаємодії всіх учасників освітнього середовища і забезпечує скоординовану роботу всіх компонентів освітньої системи [4; 14; 17; 34; 49 та ін.].

Узагальнимо, що освітньо-розвивальне середовище закладу загальної середньої освіти слід розглядати як багаторівневу систему, що вимагає цілеспрямованого формування, орієнтованого як на горизонтальні взаємозв'язки між її учасниками, що відображають складність їхніх взаємин, так і на вертикальні процеси, які визначають динаміку розвитку освітнього середовища у контексті особистісного зростання учня на перспективу.

Отже, основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах включають багаторівневу структуру середовища –макро-, мезо- та мікрорівні, які взаємодіють між собою під впливом глобалізаційних, гуманістичних і індивідуалізаційних тенденцій. Важливу роль відіграють соціокультурні, психологічні та педагогічні аспекти, що забезпечують цілісність, динамічність і відкритість освітнього простору, сприяють розвитку творчого потенціалу та самореалізації особистості. Успішне моделювання освітньо-розвивального середовища ґрунтується на комплексній взаємодії освітніх стандартів, матеріально-технічного забезпечення, а також організаційних форм і змісту навчання, що враховують вікові, індивідуальні та соціальні потреби учнів і педагогів, створюючи умови для їхнього гармонійного розвитку й адаптації до сучасних викликів.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз сучасного стану готовності керівників до моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти

Сучасні виклики освітньої сфери зумовлюють необхідність комплексного дослідження процесів створення і розвитку освітньо-розвивального середовища в закладах загальної середньої освіти. Ефективне формування такого середовища сприяє створенню сприятливих умов для всебічного розвитку, реалізації творчого потенціалу і соціалізації школярів. Водночас, систематизація існуючих практик моделювання освітньо-розвивального середовища дозволяє виявити ключові проблеми, визначити оптимальні стратегії управління та підвищити ефективність освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

З метою вивчення сучасного стану моделювання освітньо-розвивального середовища, було опитано 10 керівників закладів загальної середньої освіти м. Тернополя. В якості діагностичного інструментарію використано розроблену нами анкету (Додаток А), спрямовану на те, чи розуміють керівники сутність моделювання освітньо-розвивального середовища ЗЗСО та чи застосовують відповідні елементи моделювання у своїй управлінській діяльності.

Так, переважна більшість опитаних (70%) повністю розуміють сутність поняття «моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти», що свідчить про достатній рівень теоретичної підготовки керівників. Ще 20% частково ознайомлені з цим поняттям, а 10% лише чули про нього, але не усвідомлюють його глибину. Відсутність керівників, які не знайомі з цим важливим поняттям, свідчить про те, що тема моделювання входить у сферу їх професійної уваги. Водночас, усвідомлення важливості моделювання освітньо-розвивального середовища для ефективного управління школою підтверджує 90% респондентів, з яких 60% вважають це «дуже важливим» аспектом. Така висока оцінка ролі моделювання підкреслює його стратегічне значення для створення умов, що сприяють розвитку особистості учня та підвищенню якості освітнього процесу.

Проте, аналіз практичного застосування елементів моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти виявив деякі розбіжності: лише 40% керівників постійно використовують елементи моделювання у своїй управлінській діяльності, що свідчить про наявність усталених управлінських стратегій. Ще 40% використовують ці елементи частково, 10% – рідко, і 10% – взагалі не залучають методи моделювання у свою практику. Така ситуація відображає існування перешкод або недостатньої компетентності для повноцінного впровадження концепції.

Стосовно ключових компонентів освітньо-розвивального середовища, то половина респондентів вважає найбільш значущою педагогічну взаємодію, що є логічним з огляду на роль взаємин між учасниками освітнього процесу в розвитку особистості школяра. Соціальне середовище і психологічний клімат також визнані важливими (30% і 10% відповідно), хоча матеріально-технічна база меншою мірою сприймається як пріоритетна складова (10%). Такий розподіл відображає акцент керівників на людському факторі в моделюванні.

Питання аналізу потреб учнівського колективу в аспекті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освітитакож демонструє неоднорідність: лише 30% керівників завжди враховують потреби учнів, половина робить це частково, що вказує на необхідність більш

системного підходу до планування освітнього середовища школи. Аналогічна тенденція простежується і в плануванні управлінських заходів – 40% завжди враховують результати моделювання, 40% – частково, і 20% – рідко, що свідчить про потенціал для посилення системності управлінської діяльності.

Цікаво, що залучення директорами педагогів до процесу моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти здійснюється переважно через проведення нарад і методичних об'єднань (70%), що свідчить про традиційні форми організації спільної роботи. Менша частка керівників використовує інноваційні форми взаємодії, такі як тренінги та семінари (20%) або заохочення творчих ініціатив (10%). Відсутність системного залучення педагогів у 10% випадків є тривожним сигналом, що може впливати на якість освітньо-розвивального середовища. Щодо участі учнів у формуванні освітньо-розвивального середовища, то лише 20% керівників завжди враховують їх думку, половина робить це частково, 20% – рідко, і 10% – ніколи, що вказує на недостатній рівень включення учнів до процесів управління, що є важливим елементом особистісно орієнтованого підходу.

Впровадження інноваційних управлінських підходів в контексті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти також відбувається нерівномірно: 30% системно їх використовують, 40% – частково, 20% – рідко, і 10% – взагалі не застосовують. Це відображає потребу у підвищенні управлінської компетентності та мотивації до інновацій. Моніторинг ефективності освітньо-розвивального середовища практикується нерегулярно: 20% здійснюють його щоквартально, 40% – кілька разів на рік, 30% – один раз на рік, і 10% не проводять моніторинг взагалі. Відсутність регулярного контролю у частини закладів загальної середньої освіти ускладнює своєчасне виявлення проблем і корекцію управлінських рішень.

Щодо наявності управлінських механізмів, які підтримують моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, то 40% керівників повідомили про їх чітке визначення, 40% – про часткову наявність, а 20% – про відсутність. Координацію дій між адміністрацією, педагогами і

учнями більшість оцінює як ефективну (80%), проте лише 30% вважають її дуже ефективною, що свідчить про резерви покращення комунікації. Наявність стратегії розвитку освітньо-розвивального середовища підтвердили лише 30% керівників, 50% частково мають такі плани, а 20% – ні, що підкреслює необхідність формалізації стратегічних підходів у більшості закладів.

Щодо використання різноманітних інформаційних технологій в управлінні моделюванням освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, 20% керівників застосовують їх активно, 40% – частково, 30% – рідко, 10% – не використовують. Це свідчить про те, що цифровізація управлінських процесів у закладах загальної середньої освіти є ще не повністю реалізованою.

Рівень своєї компетентності у сфері моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти керівники оцінюють переважно як середній (50%), 20% вважають його високим, 20% – низьким, 10% – відсутнім. Така розподіл вказує на потребу у систематичному професійному розвитку. Аналіз і корекцію управлінських дій на основі результатів моделювання здійснюють регулярно 30%, частково – 50%, що підкреслює наявність тенденції до рефлексивного управління, хоча 20% рідко застосовують цей підхід.

Щодо підтримки творчого потенціалу педагогів в аспекті моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, то 40% керівників роблять це системно, 50% – частково, 10% – не сприяють. У питаннях мотивації учасників освітнього процесу в контексті моделювання, 50% застосовують відповідні механізми, 40% – частково, 10% – ні. Серед основних перешкод, які ускладнюють впровадження елементів моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, більшість керівників (50%) назвали відсутність ресурсів, 30% відзначили низьку компетентність кадрів, 10% – спротив змінам, 10% – невизначеність цілей. Ці дані свідчать про системні виклики, що потребують уваги як на рівні окремих закладів, так і на рівні управлінських структур. Нарешті, 80% респондентів висловили потребу у підвищенні власної кваліфікації з питань

управління та моделювання освітньо-розвивального середовища, що демонструє мотивацію до професійного розвитку та вдосконалення управлінських практик.

Загалом здобуті результати свідчать про достатній рівень теоретичного розуміння моделювання освітньо-розвивального середовища серед керівників закладів загальної середньої освіти, але виявляють певні труднощі з практичним застосуванням, системністю управлінських дій та ресурсним забезпеченням. Для підвищення ефективності моделювання необхідно посилити управлінську компетентність, розробити чіткі стратегії і механізми, активізувати залучення всіх учасників освітнього процесу, а також забезпечити належний моніторинг і інноваційність управлінських підходів.

На основі аналізу результатів опитування директорів щодо розуміння та впровадження елементів моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти виокремлено три рівні їх готовності до управління цим процесом: високий, середній та початковий (рис. 2.1).

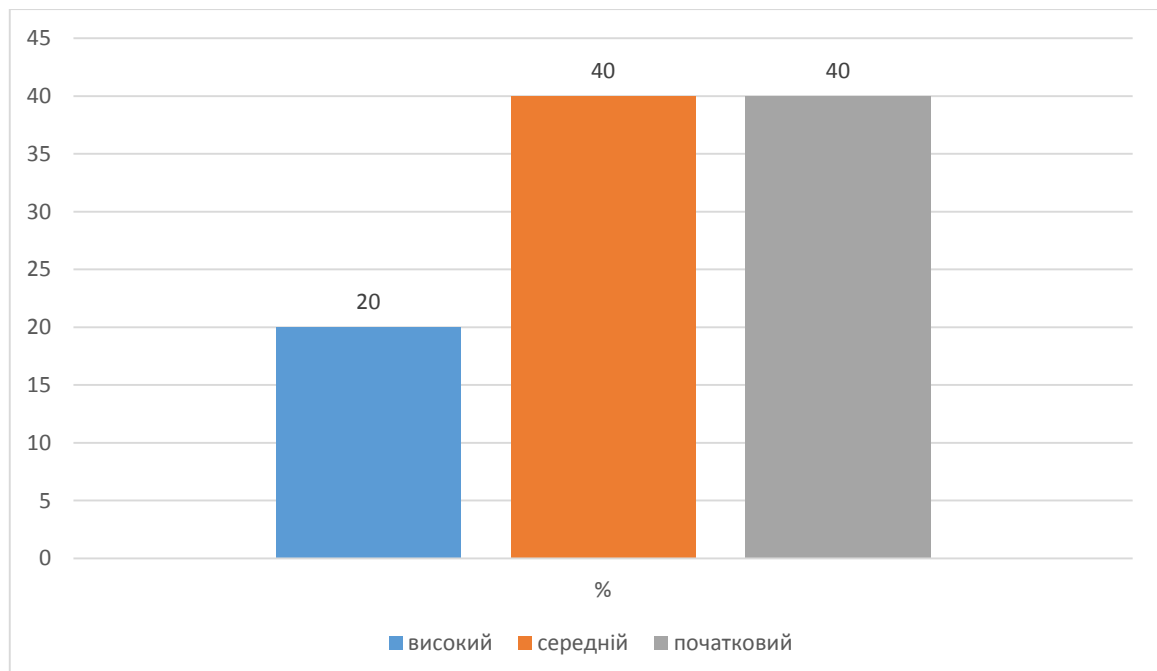


Рис. 2.1. Рівні готовності директорів до ефективного управління моделюванням освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти (%)

Високий рівень готовності (20%) характеризується повним розумінням сутності моделювання освітньо-розвивального середовища, систематичним застосуванням його елементів у практиці управління, а також активним залученням педагогів та учнів до формування середовища. Керівники планують управлінські заходи з урахуванням аналізу потреб учнів, використовують інноваційні підходи та регулярно здійснюють моніторинг ефективності середовища. Вони мають чіткі управлінські механізми та стратегії розвитку, демонструють високу чи середню компетентність у цій сфері і мотивовані до професійного зростання. Такий рівень готовності забезпечує інтегровану модель управління, що сприяє сталому розвитку освітньо-розвивального середовища.

Середній рівень готовності включає 40% керівників, які частково розуміють поняття моделювання, застосовують відповідні елементи в управлінні частково, а також враховують думку педагогів і учнів неповно або нерегулярно. Планування заходів і аналіз потреб учнів переважно здійснюються нерегулярно, а інноваційні підходи використовуються фрагментарно. Моніторинг ними ефективності освітньо-розвивального середовища відбувається кілька разів на рік або один раз на рік. Керівники частково володіють управлінськими механізмами та стратегіями, мають середній або низький рівень компетентності, проте проявляють зацікавленість у підвищенні кваліфікації. Цей рівень свідчить про наявність потенціалу для розвитку, але потребує системної підтримки і впровадження цілісних управлінських підходів.

Початковий рівень готовності (40%) характеризується обмеженим або формальним знайомством з поняттям моделювання, частковим або відсутнім використанням відповідних елементів у практиці управління, а також недостатнім залученням педагогів і учнів. Планування управлінських дій без урахування результатів моделювання, відсутність моніторингу або його нерегулярність, а також відсутність чітких механізмів і стратегій управління вказують на низьку організаційну готовність. У цій групі також спостерігається низький рівень компетентності та мотивації до професійного розвитку.

Керівники з початковим рівнем готовності потребують інтенсивного навчання, методичної підтримки та ресурсного забезпечення для успішного впровадження моделювання освітньо-розвивального середовища.

Отже, сучасний стан моделювання освітньо-розвивального середовища закладів загальної середньої освіти характеризується неоднорідністю рівня розуміння та впровадження управлінських підходів серед керівників. Незважаючи на те, що більшість директорів усвідомлюють важливість цього процесу та намагаються інтегрувати окремі елементи моделювання у практику, поширеність системного та цілісного підходу залишається недостатньою. Значна частина керівників застосовує інноваційні методи та проводить аналіз потреб учнів і педагогів фрагментарно, що обмежує потенціал освітньо-розвивального середовища для комплексного розвитку особистості учня. Водночас, потреба у підвищенні управлінської компетентності та створенні ефективних механізмів координації є визначальними факторами для подальшого удосконалення процесу моделювання і формування сприятливого освітнього середовища. Емпірично визначено недостатній рівень готовності директорів до ефективного управління моделюванням освітньо-розвивального середовища закладу освіти, що відображає низький ступінь усвідомлення та практичної реалізації концепції моделювання в управлінській діяльності і має враховуватися при розробці програм підвищення кваліфікації та підтримки керівників шкіл.

2.2. Обґрунтування моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти

У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються швидкими темпами змін, глобалізаційними процесами, зростанням ролі знань, умінь та компетентностей як стратегічного ресурсу, зростає потреба у цілісному, науково обґрунтованому підході до формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Таке середовище має

лише засвоєння знань, умінь і навичок, а й сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєвих цінностей, мотивації до самонавчання, соціалізації та самореалізації учнів. У цьому контексті актуальним постає обґрунтування моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти як системного утворення, що інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та культурні чинники, забезпечуючи ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу в умовах індивідуалізації навчання та варіативності освітніх траєкторій.

Обґрунтування моделі управління процесом формування освітньо-розвивального середовища в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на уявленні про освітнє середовище як систему узгоджених взаємодій між усіма суб'єктами освітнього процесу, що функціонують на різних рівнях освітньої діяльності. В основі моделі закладена ідея стратегічного розвитку освітнього простору через управлінські дії, орієнтовані на підвищення якості освіти за важливими критеріями результативності та ефективності. При цьому нами враховуються концептуальні підходи до проектування освітніх систем, представлені у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, зокрема щодо організаційно-управлінської компоненти. Так, Л. Пріснякова виокремлює «моделі управління, які базуються на ієрархічній структурі освітнього процесу (керівник – учитель – учень), у межах якої розглядаються різновиди дворівневих систем: інтегральна, диференційована, а також диференційовано-інтегральна модель» [72, с. 93]. Згідно з її позицією, заклад виконує роль багатоаспектної соціально-педагогічної системи, що включає учасників різного рівня (від учня до громади), а провідною закономірністю управлінської діяльності є цілісність цілей та завдань між адміністративною, педагогічною, сімейною і громадською взаємодією у формуванні особистості. Це дає підстави розглядати управління не лише як реалізацію функцій керівника, а як складну багаторівневу систему, в межах якої кожен учасник освітнього процесу стає носієм управлінської дії.

О. Бондарчук у межах концепції адаптивного управління пропонує «алгоритм реагування системи на виклики зовнішнього середовища, що включає етапи оцінки ситуації, узгодження мети, створення адаптивних моделей управлінської діяльності, здійснення моніторингу та прогнозування подальшого розвитку» [7, с. 103]. Науковець акцентує увагу на необхідності постійної адаптації освітньої системи до нових умов, динаміки змін та індивідуальних характеристик учасників освітнього процесу. Отож обґрунтування моделі освітньо-розвивального середовища неможливе без урахування управлінських підходів, що враховують мінливість освітнього контексту, взаємодію між суб'єктами і постійну потребу в оптимізації освітніх процесів.

На сучасному етапі розвитку освітньої сфери значна увага приділяється обґрунтуванню проєктно орієнтованої моделі управління як на рівні всієї освітньої системи, так і окремого закладу освіти. Цей підхід, що походить від лат.*prospectus* (бачення, спрямованість у майбутнє), фокусується на цільовому, результативному управлінні, орієнтованому на досягнення заздалегідь визначених результатів, зокрема таких, як модель випускника як інтегрований продукт функціонування закладу загальної середньої освіти [10]. В основі проєктного управління лежить структуризація діяльності: адміністрація закладу формує ієрархію цілей, завдань, функцій і напрямів роботи, що забезпечує адаптивність та оперативну відповідь на трансформації як у внутрішньому, так і зовнішньому середовищі освітньої установи. Згідно з баченням дослідниці І. Волженцевої, важливим принципом такої моделі є «проспективна адаптація», що полягає у здатності системи до прогнозування та передбачення змін, інтегруючи блоки аналітики й перспективного планування в управлінську діяльність. Водночас освітня система зберігає наявні структури, доповнюючи їх гнучкими механізмами змін, що реалізуються через проєкти безперервного вдосконалення та адаптації до нових умов [12].

Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити ключові положення, які є релевантними до цілей дослідження й можуть слугувати концептуальним підґрунтям моделі ефективного управління процесом формування освітньо-

розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. По-перше, управління школою слід трактувати як складну, багаторівневу систему, що охоплює всі компоненти освітнього простору та забезпечує його функціональну цілісність і здатність до внутрішнього розвитку. По-друге, модель управління повинна бути побудована на перспективному принципі – тобто передбачати чітко визначені результати, які слугують орієнтиром для визначення цілей функціонування та вдосконалення освітньої системи. По-третє, надзвичайно важливим є забезпечення адаптивного характеру управлінської діяльності, що дозволяє оперативно реагувати на змінні умови освітнього середовища – як внутрішні, так і зовнішні. По-четверте, в межах моделі необхідно конструювати систему взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, які разом формують єдиний освітній простір. У центрі цієї системи стоїть керівник закладу–суб’єкт управління, функція якого полягає у забезпеченні цілеспрямованої, узгодженої діяльності всіх учасників на основі спільних стратегічних завдань [12; 25; 31; 42].

Спираючись на вивчення психолого-педагогічної літератури, системний аналіз освітньої практики та специфіку управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти, нами була сформована модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти (рис. 2.1).

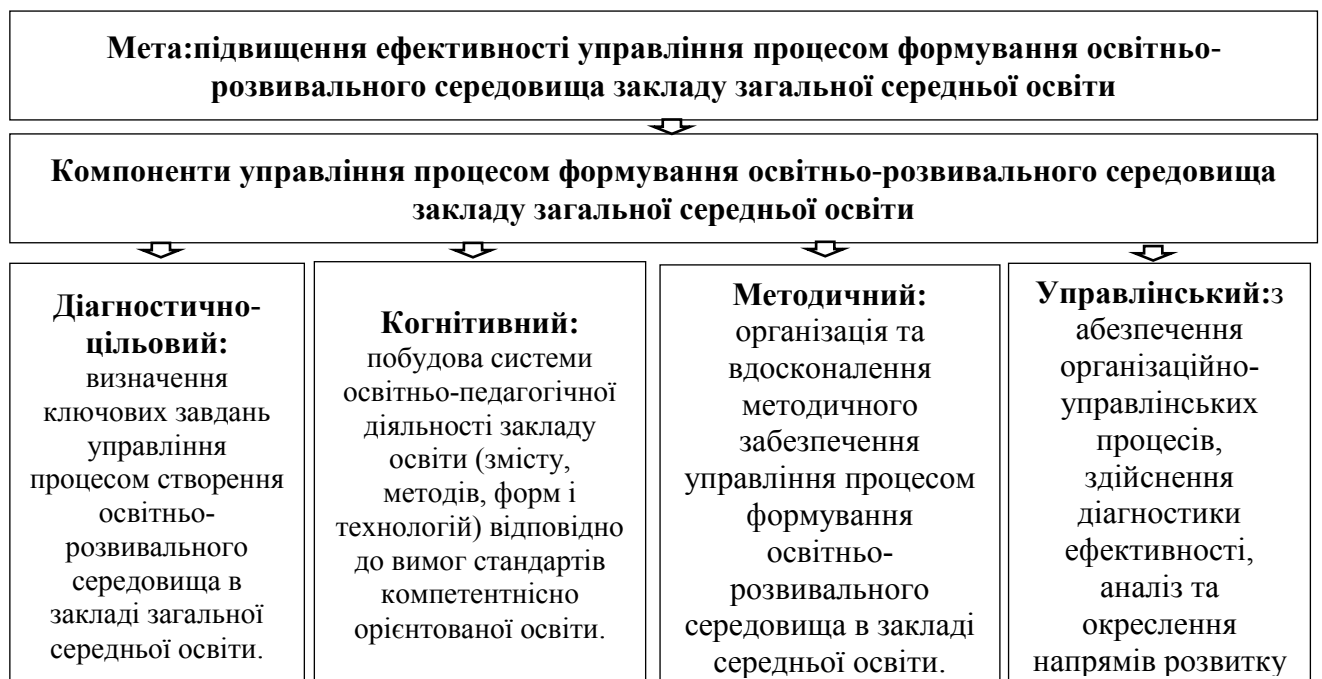




Рис. 2.1. Модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти

Обґрунтування моделі освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти ґрунтується на визначенні її основної мети – удосконалення процесу управління шляхом забезпечення узгодженої взаємодії всіх учасників управлінського процесу з метою досягнення скоординованого розвитку в межах чітко визначених орієнтирів через механізми цілеспрямованої самоорганізації. Для реалізації цієї мети до управління освітньою діяльністю залучається широкий спектр організаційних форм, притаманних сучасним закладам загальної середньої освіти. Оскільки ефективність функціонування освітньої установи залежить від здатності управлінської системи забезпечувати

відповідність управлінського впливу до стратегічних цілей, ціннісних установок, освітніх запитів та інтересів усіх учасників освітнього процесу, концептуальну основу даного управління становить ідея формування розвивального середовища як системного освітнього феномена.

Модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої передбачає пріоритетне значення розвитку всіх суб'єктів освітньої взаємодії, що реалізується через самоуправлінські та самоорганізаційні механізми, які забезпечують досягнення узгоджених цілей. Управлінська діяльність в такій системі не обмежується лише реалізацією зовнішніх вимог, сформульованих на рівні суспільства або законодавства, а й враховує поточний стан внутрішнього середовища закладу освіти – його ресурсний потенціал, організаційну культуру, педагогічні традиції. Відтак управління освітнім середовищем здійснюється як цілісний і динамічний процес, що спирається на принцип гармонізації зовнішніх викликів і внутрішніх можливостей, забезпечуючи сталий розвиток освітнього простору та його відповідність сучасним соціально-освітнім викликам.

Модель, що обґрунтовується як основа для управління процесом формування освітньо-розвивального середовища в закладі загальної середньої освіти, вибудована відповідно до логіки управлінської діяльності керівника, яка зорієнтована на постійне вдосконалення освітньої системи. У ній чітко визначено основних суб'єктів, основні параметри та процесуальні компоненти, що в сукупності сприяють поступовому підвищенню якості освітньої діяльності в межах єдиного педагогічного простору. Конструкція моделі враховує перехід системи освіти від традиційної парадигми, що базується на інформаційно-репродуктивному характері навчання й авторитарному стилі керівництва, до нової – компетентнісно-орієнтованої, особистісно спрямованої, яка вимагає докорінної зміни взаємодії між учасниками педагогічного процесу та нових підходів до управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

Серед повноправних суб'єктів ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої

освітивизначено педагогічну та учнівську спільноту. Такий підхід обумовлює необхідність врахування індивідуального досвіду кожного учасника освітнього процесу, а також потребує забезпечення професійної, психолого-педагогічної підтримки для розвитку його особистісного потенціалу, професійної самореалізації та життєвого самовизначення. У той час як традиційна школа прагне уніфікації особистісних якостей суб'єктів навчання, управління закладом на основі особистісно орієнтованої моделі виходить із визнання унікальності індивідуального досвіду педагога чи учня як ресурсу для розвитку [47, с. 86].

Модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти у цьому контексті постає не лише як функціональний інструмент, а як ідеологічна платформа для реалізації інноваційного освітнього курсу, ініціатором якого виступає керівництво закладу загальної середньої освіти. Водночас визначення цільових орієнтирів модернізації має базуватись на реальному стані функціонування закладу, рівні його готовності до змін, професійному потенціалі вчителів і учнів. Ефективність стратегічних змін залежить і від спільного прийняття ідеї трансформації всіма учасниками освітнього середовища, що вимагає глибокої комунікативної та просвітницької роботи, а також аналітичної взаємодії.

Найбільша увага у процесі упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти повинна бути зосереджена на готовності педагогічного колективу до впровадження змін, що передбачає системну діагностику ставлень до управлінських новацій, обґрунтування їх доцільності, детальне представлення моделей реалізації, а також залучення вчителів до спільного аналізу і проєктування освітніх змін. Це вимагає і наявності інформаційно-методичного забезпечення, яке окреслює механізми інтеріоризації інноваційних стандартів освіти в щоденну педагогічну практику, як індивідуальну, так і колективну. Зрештою, саме таке середовище і забезпечить модернізацію

закладу освіти, зробивши його дієвим освітньо-розвивальним простором, що відповідає сучасним державним запитам і потребам суспільства.

У контексті розроблення й обґрунтування моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освітніважливим аспектом виступає трансформація ролі основних учасників освітнього процесу. Педагоги та учні мають переходити від позиції пасивних виконавців адміністративних рішень до активних суб'єктів освітньої взаємодії, які не лише усвідомлюють свою участь у процесі вдосконалення якості освіти, а й беруть відповідальність за його результат. Така зміна ролей сприяє актуалізації структурних елементів моделі управління, що розробляється для забезпечення цілісного розвитку освітнього середовища. Відповідно до логіки еволюції освітньої системи виокремлено функціональні блоки, які виконують системоутворювальну роль на кожному з етапів діяльності закладу освіти.

Вважаємо, що поступове зростання професійної активності педагогів та управлінської компетентності керівників створює підґрунтя для їх реальної участі у визначенні стратегічних орієнтирів – формулюванні цілей і розробленні концепції їх реалізації. Участь учителів, учнів та батьків у дискусіях щодо цілей і завдань функціонування освітнього простору формує відчуття причетності до освітньої діяльності. Така форма взаємодії сприяє розвитку їхнього суб'єктного статусу як співтворців і активних організаторів освітнього процесу. Навіть у разі затвердження вже напрацьованої адміністрацією моделі, сам акт залучення до обговорення стимулює осмислення ключових концептів освітнього простору, сприяє їх прийняттю та інтеграції у власну педагогічну практику.

Процес побудови і реалізації моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти передбачає також залучення широкого кола зацікавлених сторін – учнів, батьків, педагогів, а також роботодавців чи їх представників, що можуть потенційно співпрацювати із випускниками. Така взаємодія набуває особливого значення в умовах переходу до особистісно орієнтованої освіти, де основою

стає діалогічна взаємодія досвіду вчителя і учня. Організація освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах вимагає від педагога не лише фахової обізнаності, а й наявності професійної позиції, здатності ініціювати взаємодію, стимулюючи пізнавальну активність, дослідницьку спрямованість і рефлексивність учнів. Тому створення ефективної моделі управління вимагає комплексного підходу до розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу та формування нових форм партнерства в межах шкільного освітнього середовища.

У межах обґрунтування моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти важливим чинником ефективного управління визнається формування в учнів здатності до самостійного навчання, планування та організації власного освітнього процесу з урахуванням їх особистісних особливостей та індивідуального потенціалу розвитку. Реалізація цього завдання вимагає від педагогічного колективу високого рівня взаємодії, що ґрунтується на професійному партнерстві та конструктивній співпраці. У контексті особистісно орієнтованої освітньої моделі необхідною умовою стає підвищення професійної компетентності всіх учителів, незалежно від предметної спеціалізації, в аспекті сучасних підходів до розвитку шкільної освіти, особливо щодо впровадження новітніх педагогічних технологій, спрямованих на особистість дитини.

Розуміння методологічних засад компетентнісної освіти дозволяє кожному педагогові усвідомити не лише зміст освітньо-розвивального середовища, а й окреслити власну функціональну роль у його структурі. Це сприяє формуванню суб'єктної позиції вчителя, який не лише виконує інструктивні функції, а й активно впливає на освітній простір як ключовий елемент його розвитку. У цьому зв'язку модель управління охоплює реалізацію низки інформаційно-розвивальних функцій: у навчальній діяльності учнів, у професійній самореалізації педагогів, у створенні позитивного психологічного клімату та в удосконаленні управлінських стратегій адміністрації закладу освіти.

Когнітивна складова моделі управління передбачає необхідність цілісного підходу до організації змісту освіти, що забезпечує інтеграцію навчальних дисциплін із метою формування в учнів узагальненого світоглядного уявлення. Це потребує «уніфікації педагогічних підходів до технологічного супроводу освітнього процесу та впровадження поетапного переходу до інноваційних, особистісно орієнтованих методик. У протилежному випадку виникає ризик фрагментації освітнього середовища: коли окремі вчителі використовують різні технологічні парадигми – від сучасних діалогічних до традиційних репродуктивних – учень змушений постійно змінювати освітню позицію (від суб'єкта до об'єкта), що ускладнює процес адаптації та негативно впливає на навчальну мотивацію» [49, с. 103-104]. Саме тому, забезпечення цілісності та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу є фундаментальною умовою ефективного функціонування моделі освітньо-розвивального середовища.

У контексті обґрунтування моделі освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти варто наголосити на тому, що компетентісно орієнтована освіта виходить за межі простого засвоєння знань і вмінь, спрямованих на їх механічне застосування. Вона охоплює формування особистісно забарвленої свідомості здобувача освіти, яка інтегрує навчальну та життєву діяльність, забезпечуючи здатність до усвідомленого вибору поведінкових стратегій в унікальних ситуаціях. У цьому контексті в межах освітнього середовища реалізуються такі процеси: оновлення змісту та методів освітньої діяльності учнів; удосконалення професійної діяльності вчителів; формування позитивного психологічного мікроклімату через модернізацію освітніх технологій; а також трансформація управлінських підходів.

Управлінська складова моделі формування освітньо-розвивального середовища реалізується через основні закономірності, засади та функції, які забезпечують інтеграцію всіх учасників процесу в єдиний освітній простір. У межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії між адміністрацією та педагогічним колективом створюються умови для впровадження ефективних підходів до

розвитку професійної компетентності вчителя, що, у свою чергу, ініціює процеси особистісного та професійного самовдосконалення.

Ефективне управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти має передбачати системний супровід усіх видів діяльності в межах закладу освіти. Усі структурні елементи цієї діяльності мають підлягати оцінюванню згідно з критеріями, що визначені на основі місії та стратегічних завдань закладу. Успішність функціонування закладу розглядається як базова умова розвитку всієї освітньої системи, яка передбачає аналіз динаміки та ефективності досягнення очікуваних результатів.

У такій системі управління надзвичайно важливою є здатність управлінців до рефлексії – тобто своєчасного коригування дій на основі оцінки пройдених етапів, виділення як позитивних, так і проблемних моментів, що впливають на загальний освітній процес. Оцінювання має охоплювати не лише загальний стан освітнього середовища, а й усі його складники: ефективність управлінської діяльності, якість педагогічної роботи, результативність викладання окремих навчальних дисциплін, індивідуальні досягнення вчителів, а також рівень освітніх результатів учнів [20]. При цьому сучасна управлінська стратегія повинна поступово витіснити директивно-контрольний підхід, характерний для інформаційно-репродуктивної моделі освіти, на користь самоуправлінських форм організації. У результаті виникає ситуація, за якої кожен учасник освітнього процесу зацікавлений в об'єктивному аналізі результатів своєї діяльності, прагне уникнути статусу «слабкої ланки» в загальній системі. Такий підхід стимулює педагогів орієнтувати свою діяльність на максимальне розкриття потенціалу навчального предмета у контексті моделі випускника.

Комплексна структура моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти включає не лише організацію навчального процесу, але й позашкільну й позакласну діяльність, а також соціокультурну інтеграцію учнів. Надзвичайно важливою умовою успішного функціонування цієї моделі є взаємодія з усіма суб'єктами освітнього середовища – зокрема, з батьками, представниками

громадськості, соціальними партнерами, які беруть участь у вихованні та розвитку здобувачів освіти. Така співпраця дозволяє досягти цілісності в реалізації освітньої політики закладу та сприяє формуванню ефективного, динамічного освітньо-розвивального середовища.

У процесі розроблення моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти необхідно дотримуватись низки педагогічних умов. Уточнюючи поняття педагогічних умов із позиції управління, слід підкреслити комплекс якостей, які мають основне значення у вказаному контексті. При цьому педагогічні умови розглядаються як сукупність зовнішніх факторів і внутрішніх характеристик, що найістотніше впливають на результативність управлінської діяльності у формуванні освітньо-розвивального середовища закладу освіти, забезпечуючи ефективну взаємодію всіх суб'єктів та спрямованість їхніх зусиль на побудову освітнього простору відповідно до стандартів компетентнісної освіти.

Зокрема, Я. Фруктова виокремлює такі педагогічні умови управління загальною середньою школою: 1) науково-методичні, що охоплюють визначення, осмислення та дотримання методологічних засад; 2) нормативно-правові, які пов'язані з правовим регулюванням, включно з локальними шкільними актами; 3) організаційно-методичні та нормативно-методичні, що ґрунтуються на основних локальних нормативних документах і управлінських положеннях; 4) методичні, що стосуються діяльності методичних об'єднань, служб закладу, а також якості методичного забезпечення; 5) організаційні, де особливу роль відіграє модель управління школою, а також системи маркетингу і фандрайзингу в умовах розвитку закладу освіти; 6) ресурсні, включаючи кадрове, інформаційне, матеріально-технічне, а також фінансове забезпечення діяльності; 7) соціальні умови, що відображають особливості суспільного розвитку закладу, соціальну відповідальність і партнерство з громадянськістю [87].

Зі свого боку, С. Редько та А. Панченко підкреслюють, що «освітня діяльність має бути забезпечена комплексом педагогічних умов, які є

структурними складовими цілісної педагогічної системи та взаємозалежні між собою». Вони відзначають такі компоненти: «концепція планованого результату освіти, яка втілена в освітніх стандартах і являє собою конкретизований опис глобальної мети освіти, що відображає ціннісні орієнтації учнів у взаємозв'язку з цінностями суспільства, вимогами до випускника та педагогів, здатних реалізувати ці цілі; структура й зміст професійної освіти, що становить основу освітнього процесу, оскільки без них досягнення цілей освіти набувають хаотичного характеру, а освітній процес стає значною мірою не діагностованим; технології педагогічного процесу, які забезпечують впровадження механізмів реалізації концепції запланованого результату, надаючи освітньому процесу функціонального змісту, що сприяє формуванню необхідних знань, умінь і навичок, відображених у змісті освіти» [77, с. 53-54].

Щодо дидактичних умов, то Г. Щекатуноватрактуює їх як «обставини, що визначають успішність навчання; умови, які виникають внаслідок доцільного відбору й застосування методів, прийомів і форм навчання; а також як сукупність потенційних можливостей змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання» [63, с. 68]. Згідно з визначенням О. Макагон, «дидактичні умови» – «комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників (серед них – методологія навчального процесу, його мета, зміст, технології, методи і прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності, дидактичні ресурси, суб'єкти навчання), що забезпечують ефективність» [49, с. 112]. Відповідно, у процесі визначення дидактичних умов важливо максимально враховувати сучасні методологічні підходи, ціль і предмет дослідження.

Вважаємо, що у процесі розроблення та впровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти необхідно дотримуватись низки педагогічних умов, що визначають ефективність управлінської діяльності. Насамперед ідеться про:

1) посилення продуктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

2) підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу відповідно до вимог інноваційної освіти та сучасних освітніх технологій;

3) поступове просування до самоуправління і самоорганізації в межах різних сегментів шкільної діяльності;

4) активізацію суб'єктної ролі всіх учасників – керівників, учителів, учнів – у формуванні цілей, змісту, механізмів забезпечення та оцінки якості освітньо-розвивального середовища.

Так, першою серед педагогічних умов є розвиток взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності закладу освіти, а також створення сприятливого мікроклімату в колективі. Цей аспект пов'язаний із сутністю освітнього простору, що формується в умовах особистісно орієнтованої компетентнісної освіти, де навчальна діяльність виступає її фундаментом. Взаємодія суб'єктів реалізується на всіх рівнях освітнього процесу, охоплюючи цільову, змістову, процесуальну та діагностичну складові. Вона розглядається як ключовий механізм, що забезпечує трансформацію від інформаційно-репродуктивної моделі освіти до компетентнісної, яка, у свою чергу, формує новий тип навчального процесу та відповідний стиль управлінської діяльності.

Директивний підхід в управлінні освітньою системою, навпаки, призводить до знецінення суб'єктності позиції усіх учасників освітнього процесу і стримує розвиток форм їхньої взаємодії. В цьому випадку педагоги, як ключові організатори педагогічного процесу, виконують передусім функції реалізації наказів, які надходять від вищих управлінських структур. Проте ефективна взаємодія і конструктивні взаємовідносини між учасниками освітнього процесу мають місце на різних рівнях системи: «директор – інші управлінські суб'єкти», «управлінці – педагогічний колектив», «управлінці – учні», «педагоги – учні». Освітньо-розвивальне середовище закладу загальної середньої освіти базується на визначеній формулі взаємовідносин, що закріплює єдину для всіх логіку і стиль співпраці. Зокрема, демократичний стиль управління педагогічними процесами проявляється як у вирішенні

стратегічних завдань розвитку закладу, так і в організації навчального процесу безпосередньо під час уроків [55].

Ефективність взаємодії та комунікації між суб'єктами освітньої діяльності забезпечується через такі механізми: організацію діяльності, яка потребує узгодження різних позицій і прийняття консолідованих рішень; формування культури комунікації і здатності до конструктивного розв'язання конфліктів; підтримку суб'єктності кожного учасника освітнього процесу та їхньої спільної зацікавленості у розвитку освітньої системи; об'єднання зусиль у формуванні концепції розвитку закладу та створенні моделі випускника як інтегрованого результату функціонування освітнього середовища.

Другою педагогічною умовою є підвищення професійної компетентності вчителів, що передбачає розуміння освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти не як кінцевої мети, а як необхідної передумови для переходу до стандартів особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти, а також відповідних технологій організації навчальної діяльності учнів. Аналіз сучасного стану реформування закладів загальної середньої освіти свідчить, що одним із гальмуючих чинників змін є недостатній рівень усвідомлення педагогами сутності сучасної освіти, потреби впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, а також їх здатності до переорієнтації власних методичних підходів на особистісно орієнтовані технології.

У зв'язку з цим, система професійного зростання педагогів у закладі освіти має бути спрямована на розв'язання таких ключових завдань: формування у педагогічних працівників та управлінців переконаності у нагальній необхідності реформування освітньої діяльності, забезпечення конкурентоспроможності; трансформацію професійного розвитку педагогів і керівників у бік самоосвіти, базованої на особистому досвіді та внутрішніх ресурсах саморозвитку; стимулювання консолідації педагогічного колективу для спільного пошуку ефективних форм професійного вдосконалення, вироблення спільних базових позицій і узгоджених підходів до організації навчальної діяльності школярів; цілеспрямований розвиток професійних компетентностей тощо [55].

Третя педагогічна умова упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти стосується переходу від традиційного управління до самоуправління у всіх сферах. Цей аспект виникає як результат осмислення сутності зміни парадигми з інформаційно-репродуктивної на компетентнісну систему навчання, а також формування такого освітнього середовища, у межах якого цей процес може бути найбільш ефективно реалізований. В системі репродуктивної освіти панувала директивна модель управління, що чітко розмежовувала ролі між тими, хто встановлює вимоги і очікує їх виконання, та тими, хто лише виконує зовнішні настанови. Така ієрархія простежується на різних рівнях управлінської структури: «директор – інші суб'єкти управління закладом загальної середньої освіти», «управлінці – педагогічний колектив», «управлінці – учні», «педагоги – учні». Внаслідок цього ігнорувався досвід педагога, управлінця нижчого рівня чи учня, який базується на «Я-концепції», що стимулювало роботу за шаблонними методиками та регламентованими технологіями. Утвердження самоуправління можливо лише за умови встановлення педагогам загальних стандартів діяльності, в межах яких вони здатні реалізувати свій індивідуальний потенціал розвитку. Саме така концепція є суттю освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти та навчального процесу як його фундаменту. Задля цього формується цілісний освітній простір, який виступає сприятливим середовищем для впровадження технологій компетентнісної освіти й організації освітнього процесу [62].

До факторів, що забезпечують ефективність переходу педагогів і керівників від управління до самоуправління у всіх сегментах освітньої діяльності, належать: визнання демократичного стилю організації навчально-виховної роботи та взаємин між усіма учасниками освітнього процесу на різних рівнях управління закладом загальної середньої освіти; визначення поетапних кроків трансформації від управління до самоуправління, включаючи навчальну діяльність, зі забезпеченням відповідного методичного супроводу; систематична діагностика ефективності освітнього процесу та адекватності

функціонування освітньої системи відповідно до програми розвитку закладу освіти; активний пошук педагогічним колективом форм і методів оптимізації діяльності учня в процесі формування як предметних, так і надпредметних компетентностей з урахуванням індивідуальних особливостей і потенціалу його розвитку [66].

Четверта педагогічна умова упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти передбачає посилення суб'єктності позиції керівників, педагогів та учнів у процесі визначення й коригування цілей, змісту, технологічного забезпечення та діагностики якості навчального процесу, що є фундаментом такого середовища. Суб'єктність позиції кожного з учасників освітнього процесу формує систему взаємовідносин типу суб'єкт-суб'єкт, які породжують інтерактивний характер освітньої діяльності і визначають формулу «я вчуся», витісняючи традиційну модель «мене вчать». Зокрема, у розвитку педагога суб'єктність позиції зумовлює потребу у навчанні, яке сприймається як базис для саморозвитку компетентності й накопичення досвіду, максимально співвіднесеного з особистісними цінностями та пріоритетами зростання. У такому випадку педагог не відчуватиме зовнішнього «нав'язування» стандартів, що не відповідають його уявленням про якість освітнього процесу. Аналогічний підхід діє і стосовно інших суб'єктів освітньої системи.

Для посилення суб'єктності позицій керівників, педагогів і учнів у системі освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти необхідне системне залучення всіх учасників до спільного визначення і коригування цілей, змісту, технологічного забезпечення та оцінювання якості навчально-виховного процесу й освітньо-розвивального середовища. Крім того, важливим чинником є активне впровадження інтерактивних технологій та методик, спрямованих на професійний розвиток педагогів, а також стимулювання формування індивідуальних програм підвищення їх професійної і профільної компетентності з урахуванням реального досвіду та потенціалу саморозвитку [75].

Вказані умови пов'язані з важливими складовими моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, які реалізуються на рівні цілей і завдань. Зокрема, йдеться про визначення основних напрямів розвитку закладу освіти, поетапність їх досягнення та базові умови реалізації, що включають методичний аспект – роботу над методичним забезпеченням розвитку закладу і підвищенням компетентності вчителів; змістовний аспект – формування системи освітньої діяльності, яка охоплює зміст, методи, форми та технології на основі стандартів компетентнісної освіти; управлінський аспект – діагностику ефективності навчального процесу та освітньо-розвивального середовища за всіма критеріями якості, проведення комплексного аналізу та проектування перспектив розвитку.

На основі проведеного аналізу наукових джерел можна виокремити рівні ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти [1; 3; 16; 30; 38; 54 та ін.].

Цільовий рівень – характеризується розробленою концепцією управління процесом формування освітньо-розвивального середовища в закладі загальної середньої освіти, ефективність якої забезпечується через чітке визначення мети, наявність відповідних механізмів для її реалізації та визначення напрямків розвитку, що базуються на інноваційних процесах у сфері освіти та тенденціях оптимізації освітньої діяльності. Управління цим процесом спрямоване на систематизацію та поглиблення внутрішньої взаємодії, реалізованої через структуровану ієрархію розподілу обов'язків і відповідальності. Водночас школа функціонує як єдина система, заснована на принципах колективності у постановці завдань, впровадженні методів їх вирішення та визначенні проблем для спільних і групових досліджень. Щодо педагогічної діяльності вчителів, вони зорієнтовані на впровадження компетентнісного підходу у навчанні учнів, зосереджуючись на формуванні їх як суб'єктів навчального процесу. Вчителі підтримують навчальний процес, базуючись на пріоритетах, які самі визначають, створюють сприятливий мікроклімат у класі, здійснюють мотиваційну роботу та формують умови для успішної реалізації освітніх

завдань. Вони мають високу мотивацію до особистісного і професійного зростання, підвищення компетентності, інтеграції інноваційних освітніх практик та максимального використання потенціалу своїх навчальних дисциплін задля розвитку учнів. Вчителі також активно долучаються до формування освітньо-розвивального середовища закладу, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу та особистісно-професійному розвитку як учнів, так і педагогів. Стосовно освітньої діяльності учнів, статистичні дані свідчать про високий рівень сформованих освітніх компетентностей. Більшість школярів усвідомлюють важливість освіти та спрямовані на її здобуття. Вони демонструють значний рівень знань, умінь та освітніх компетенцій, а також володіють розумінням ключових компонентів освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Учні усвідомлюють поставлені перед ними завдання в процесі навчання та шляхи їх виконання, акцентують увагу на пріоритетах та спрямовують на них свої ресурси. Вони мають уявлення про вимоги до особистісних характеристик, що притаманні особистості з високим рівнем освітньої компетентності.

Рівень мікроклімату – характеризується ефективністю, конструктивністю та безконфліктністю взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, а також загальною продуктивністю освітньої діяльності закладу. Забезпечується системна підтримка сприятливого мікроклімату на засадах паритетності, коли кожен член педагогічного колективу виступає як активний суб'єкт цього процесу. Високий рівень координації дій учасників педагогічної спільноти та особлива консолідація зусиль спрямовані на впровадження ефективних форм і методів створення освітньо-розвивального середовища в закладі. Ініціативність членів колективу проявляється в генерації нових ідей і впровадженні інновацій, що обговорюються у форматі інтерактивної взаємодії, підтримуваної доброзичливою атмосферою. Саме це формує високий рівень сприятливості освітнього простору, який створює умови для самореалізації педагогів і розвитку їхнього потенціалу в межах закладу. Забезпечуються можливості для особистісного визначення пріоритетів у здобутті знань та навичок учнями, сприяючи їх компетентнісному зростанню.

Рівень управлінської діяльності – процес управління формуванням освітньо-розвивального середовища здійснюється директором у тісній співпраці з педагогічним колективом і вирізняється демократичним стилем керівництва. Запити на коригування внутрішніх процесів надходять за схемою «учень – учитель – керівник», що свідчить про відкритість та взаємодію між усіма ланками. Керівництво активно шукає інноваційні підходи, механізми і засоби для вдосконалення освітнього середовища закладу. Впровадження новацій відбувається на основі колективних рішень, а також у співпраці із зовнішніми організаціями, залученими до підтримки інноваційних процесів. Відбувається свідомий перехід до системи самоосвіти, при якому управлінський склад утримується від прямого втручання в процес, зосереджуючись на створенні сприятливих умов, підтримці позитивного мікроклімату, а також на розв'язанні технічних і інфраструктурних питань. Всі рівні шкільної структури підтримують тісний зв'язок і перебувають у постійній комунікації, що забезпечує цілісність освітнього процесу.

Зазначимо, що інтеграція зазначених блоків, що забезпечують ефективне управління формуванням освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, відбувається у межах складної системи взаємовідносин і взаємозалежностей із усіма компонентами освітньої системи. Моделювання цих процесів дозволяє надати управлінській діяльності цілеспрямований характер. Зокрема, управлінський аспект формування освітньо-розвивального середовища базується на діагностичному підході, що забезпечує комплексне управління процесом морально-світоглядного становлення особистості. Кожен сегмент освітньої діяльності підлягає діагностиці за певними критеріями, сформованими відповідно до базових цілей закладу. У межах цих складових управління ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти встановлені параметри діагностики, які надають інформацію про ефективність управлінських рішень.

Ефективність управлінського впливу на процес формування освітньо-розвивального середовища в закладі загальної середньої освіти визначається за

сукупністю критеріїв, які комплексно охоплюють основні складові освітньої системи. Серед них: результати освітньої діяльності учнів (навчальні досягнення, рівень сформованості ключових компетентностей), досягнення вчителів (фахова майстерність, здатність працювати відповідно до інноваційних стандартів, позитивне ставлення до педагогічної діяльності). Кожен компонент моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти може бути предметом вивчення. Однак найбільш вагомим складовим постає саме управлінський аспект, оскільки він охоплює практично всі напрями функціонування закладу загальної середньої освіти. При цьому наголосимо, що єдиного уніфікованого алгоритму чи процедури для ухвалення рішень у сфері управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти не існує – прийняття управлінських рішень повинно базуватися на глибокому розумінні специфіки конкретної освітньої системи та її потенціалу до розвитку.

Загалом побудована модель створює умови для якісно нового рівня управління процесом формування освітньо-розвивального середовища в школі. Відповідно, основний вектор розвитку спрямований на навчання, виховання та самореалізацію учня як суб'єкта культури та життєвої творчості. До головних завдань адміністрації, вчителів-предметників і класних керівників належить створення умов для особистісного зростання здобувача освіти, підтримка його прагнення до саморозвитку, а також формування здатності до свідомого й творчого конструювання власної життєвої траєкторії. Наступним кроком у процесі дослідження є підтвердження ефективності й результативності запропонованої моделі, що передбачає її експериментальну апробацію у практиці управління закладом загальної середньої освіти.

Отже, обґрунтування моделі освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти базується на комплексному поєднанні демократичних принципів управління, суб'єктності учасників освітнього процесу та формуванні сприятливого мікроклімату, що забезпечує розвиток індивідуального потенціалу педагогів і учнів. Визначені управлінські,

педагогічні та соціально-психологічні компоненти моделі сприяють створенню цілісного освітнього простору, де інноваційні технології, інтерактивні методи навчання та системна діагностика результативності навчально-виховної діяльності виступають інструментами для реалізації компетентнісного підходу і морально-світоглядного становлення особистості, що відповідає сучасним викликам освітньої сфери.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти

Аналіз та інтерпретація результатів упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти є надзвичайно важливими для забезпечення ефективності впроваджуваних освітніх інновацій та досягнення стратегічних цілей. Цей процес дозволяє не лише оцінити відповідність створеної моделі сучасним освітнім стандартам і потребам учасників освітнього процесу, а й визначити сильні та слабкі сторони освітньо-розвивального середовища, а також розробити рекомендації щодо його вдосконалення. Відповідна інтерпретація даних сприяє формуванню цілісної картини розвитку освітньо-розвивального середовища, що є важливим чинником для реалізації компетентнісного підходу та підвищення якості освіти в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз результативності запропонованої моделі управління процесом формування освітньо-розвивального середовища здійснювався безпосередньо на базі закладу загальної середньої освіти «Комунальний заклад "Гімназія №7 м. Самбора Самбірської міської ради Львівської області». Педагогічний склад ЗЗСО включає 37 штатних вчителів та 4 сумісників із вищою педагогічною освітою. Серед них – вчитель-методист, 14 старших вчителів, 26 педагогів вищої категорії, 2 представники першої категорії, 2 другої категорії, а також 8 вчителів зі спеціальною кваліфікацією.

В закладі загальної середньої освіти була упроваджена модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища, детально розглянута у параграфі 2.2, яка передбачала підвищення ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Це дало змогу залучити усіх суб'єктів навчального процесу до підготовки та прийняття управлінських рішень і вдосконалити технології управління формуванням освітньо-розвивального середовища. Впровадження цієї моделі призвело до суттєвого посилення ролі колегіальних управлінських органів: Ради школи, Піклувальної та педагогічної рад, загальних зборів трудового колективу, батьківських зборів і учнівського самоврядування. Участь педагогів і батьків у керуванні формуванням освітньо-розвивального середовища базувалася на принципі їх спільної відповідальності за вироблення і реалізацію перспективних напрямів розвитку закладу освіти. В управлінській діяльності директора щодо педагогічного колективу відзначено зростання ролі колегіальності. Адміністрація закладу стала поєднувати контрольні функції з творчим підходом та послідовним дотриманням дисципліни як з боку учнів, так і педагогів. Зокрема, директор школи орієнтується на делегування повноважень і розподіл відповідальності, відзначаючись демократичністю у прийнятті управлінських рішень.

Для оцінювання та аналізу результативності моделі управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти було застосовано низку діагностичних показників, серед яких – шкала демократичність–авторитарність у взаєминах «адміністрація закладу освіти – педагоги», «педагоги – учні», «адміністрація – учні», а також активність–пасивність як учнів, так і педагогічного колективу, продуктивний або репродуктивний тип передачі знань, а також ступінь взаємодії суб'єктів освітньої діяльності – від обмеженої до активної.

Важливим принципом упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти стало співробітництво, що полягало в системному створенні

умов для демократичних стосунків між усіма учасниками навчального середовища на засадах партнерства та взаємної відповідальності. Це дозволяє адміністрації закладу освіти отримувати своєчасний зворотний зв'язок та приймати обґрунтовані управлінські рішення, водночас ведучи відкритий діалог із педагогами та учнями, залучаючи їх до спільного розв'язання освітніх завдань. Як провідна форма управління, діалог між адміністрацією, вчителями та школярами стимулює вільний обмін думками й враженнями, виховує взаємоповагу і сприяє формуванню активної життєвої та професійної позиції.

У контексті моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, намівиокремлено три рівні локальних освітньо-розвивальних середовищ: середовище управлінської діяльності адміністрації, що характеризується діалогічним і гуманістичним підходом; середовище педагогічної діяльності, що сприяє професійному зростанню і педагогічній самореалізації; середовище освітньої діяльності учнів, орієнтоване на навчання, виховання й розвиток особистості.

Структура моніторингу ефективності моделі упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти включала такі складові: по-перше, вивчення стилів управлінської діяльності адміністрації закладу освіти; по-друге, аналіз стилів педагогічного спілкування вчительського колективу; по-третє, дослідження особливостей сприйняття учнями взаємовідносин, що склалися у закладі загальної середньої освіти. На основі виокремлених складових сформовано систему критеріїв, за якими здійснювалася оцінка ефективності функціонування моделі управління освітньо-розвивальним середовищем. До них належали: 1) наявність демократичного стилю керівництва в адміністрації закладу загальної середньої освіти; 2) оптимальний стиль педагогічного спілкування між вчителями та учнями; 3) здатність педагогічного складу задовольняти широкий спектр навчальних потреб здобувачів освіти.

Так, для вивчення потенціалу адміністрації закладу у формуванні освітньо-розвивального середовища було застосовано методику визначення стилю керівництва трудовим колективом, адаптовану автором (Додаток Б). Ця методика базується на 16 групах тверджень, що відображають різноманітні аспекти взаємодії між адміністрацією та педагогічним колективом закладу. В межах методики ідентифіковано такі стилі керівництва:

1. Директивний стиль (Д), який характеризується орієнтацією адміністрації на власні погляди й оцінки, прагненням до контролю, самовпевненістю, жорсткою дисципліною, дистанціюванням від підлеглих, небажанням визнавати помилки, ігноруванням ініціативності та творчої активності колективу, а також одноособовим ухваленням рішень і контролем за діями підлеглих.

2. Стиль потурання (П), що виражається у поблажливому ставленні адміністрації до працівників, відсутності суворих вимог і контролю, ліберальності, панібратстві з підлеглими та істотної схильності перекладати відповідальність за прийняття рішень на інших.

3. Колегіальний стиль (К), який передбачає поєднання вимогливості і контролю з ініціативним і творчим підходом до роботи, свідомим дотриманням дисципліни, прагненням делегувати повноваження, а також розподіляти відповідальність і демократичністю у процесі прийняття управлінських рішень.

Результати діагностики здатності адміністрації закладу загальної середньої освіти до управління процесом формування освітньо-розвивального середовища з урахуванням стилю керівництва трудовим колективом за авторською методикою подані у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Здатність адміністрації закладу освіти забезпечувати належну міжособистісну взаємодію з педагогічним колективом

Модель спілкування	Перший зріз	Другий зріз
Директивний	30,0%	20,0%
Потурання	30,0%	10,0%
Колегіальний	40,0%	70,0%

Графічне відображення результатів вивчення компетентності адміністрації закладу загальної середньої освіти щодо управління процесом формування освітньо-розвивального середовища, проведеного за методикою адаптовану автором, наведено на рис. 2.3.

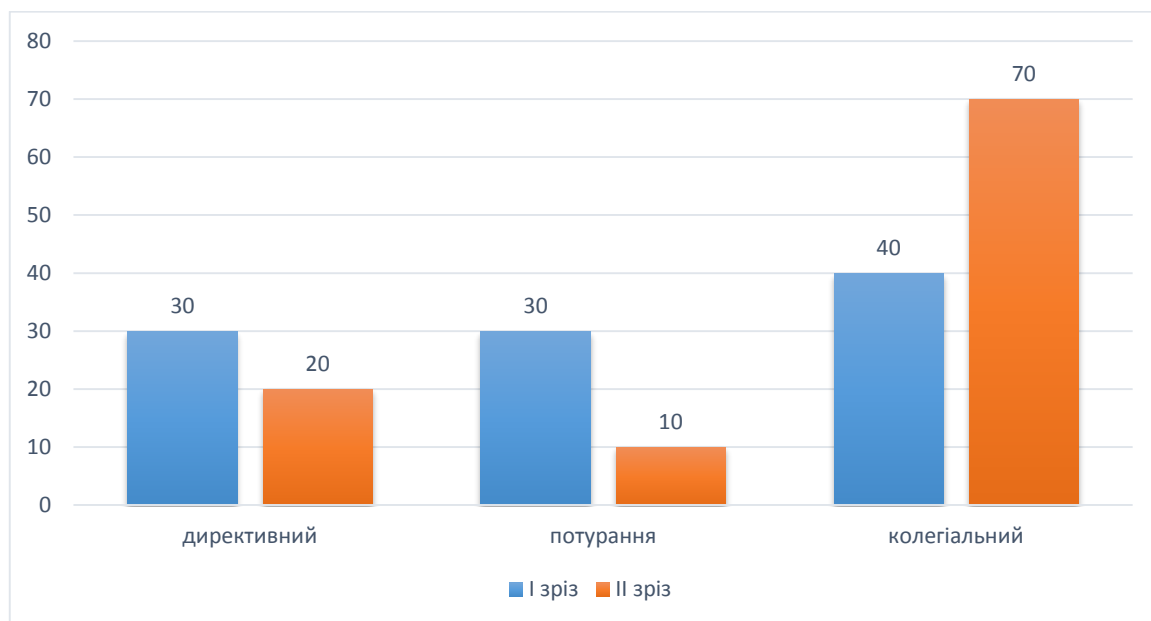


Рис. 2.3. Здатність адміністрації закладу освіти забезпечувати належну міжособистісну взаємодію з педагогічним колективом (%)

Результати оцінки здатності адміністрації закладу загальної середньої освіти забезпечувати ефективну міжособистісну взаємодію з педагогічним колективом, здійсненої за авторською методикою, свідчать, що на першому етапі діагностики 30 % респондентів характеризувалися наявністю директивного стилю управління, ще 30 % – стилю потурання, а 40 % – колегіальним стилем управління. У подальшому, на другому етапі обстеження, було зафіксовано зниження частки керівників із неоптимальними стилями: директивним складником – до 20 %, а потуральним – до 10 %. Водночас суттєво зросла частка адміністрації, яка застосовує колегіальний стиль управління, – до 70 %. Це підтверджує підвищення здатності адміністративного персоналу достатньо ефективно забезпечувати міжособистісну комунікацію з

педагогічним колективом у процесі формування освітньо-розвивального середовища.

Щодо дослідження спроможності педагогів реалізовувати окремі компоненти моделі освітньо-розвивального середовища, було застосовано методику діагностики моделі спілкування І. Юсупова, яка виокремлює такі типи педагогічної взаємодії:

1. Авторитарна модель («Я сам») – домінує вчитель, який є центральною фігурою освітнього процесу, ініціатором запитань, відповідей і аргументів; відсутня творча взаємодія з учнями, що призводить до зниження їхньої пізнавальної активності та ініціативності.

2. Дикторська модель («Монблан») – вчитель перебуває поза контактом із учнями, виступаючи лише як джерело інформації, що викликає пасивність і відсутність зворотного зв'язку.

3. Модель диференційованої уваги («Локатор») – педагог зосереджується на вибраних учнях, за рахунок чого порушується цілісність взаємодії з класом.

4. Неконтактна модель («Китайська стіна») – слабкий зв'язок через бар'єри у спілкуванні, що формуються через відсутність бажання співпраці або односторонній характер заняття.

5. Гіпорефлексивна модель («Тетерів») – педагог замкнутий у собі, домінує монолог, відсутня активна взаємодія з учнями, що створює вакуум у спілкуванні.

6. Гіперрефлексивна модель («Гамлет») – педагог зосереджений на власному сприйнятті іншими, схильний до надмірної психологічної чутливості, що призводить до неадекватної реакції на поведінку учнів.

7. Модель активної взаємодії («Спілка») – характеризується постійним діалогом, підтримкою ініціативи учнів та спільним розв'язанням освітніх проблем; є найбільш ефективною у педагогічній діяльності.

8. Модель негнучкого реагування («Робот») – формалізований, програмований підхід до взаємодії, що ігнорує індивідуальні особливості учнів і призводить до низького рівня педагогічної взаємодії.

Отримані результати діагностики рівня реалізації педагогами окремих компонентів освітньо-розвивального середовища за методикою І. Юсупова узагальнені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Здатність педагогів забезпечувати реалізацію окремих
складових освітньо-розвивального середовища**

Модель спілкування	Перший зріз	Другий зріз
Дикторська модель «Монблан»	18,0%	13,0%
Неконтактна модель «Китайська стіна»	10,0%	8,0%
Диференційована модель «Локатор»	9,0%	7,0%
Гіпореклексивна модель «Тетерів»	11,0%	8,0%
Гіперрефлексивна модель «Гамлет»	7,0%	5,0%
Модель негнучкого реагування «Робот»	12,0%	10,0%
Авторитарна модель «Я сам»	20,0%	13,0%
Модель активної взаємодії «Спілка»	13,0%	36,0%

Графічне відображення результатів дослідження здатності педагогічних працівників забезпечувати впровадження складових освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти наведено на рис. 2.2.

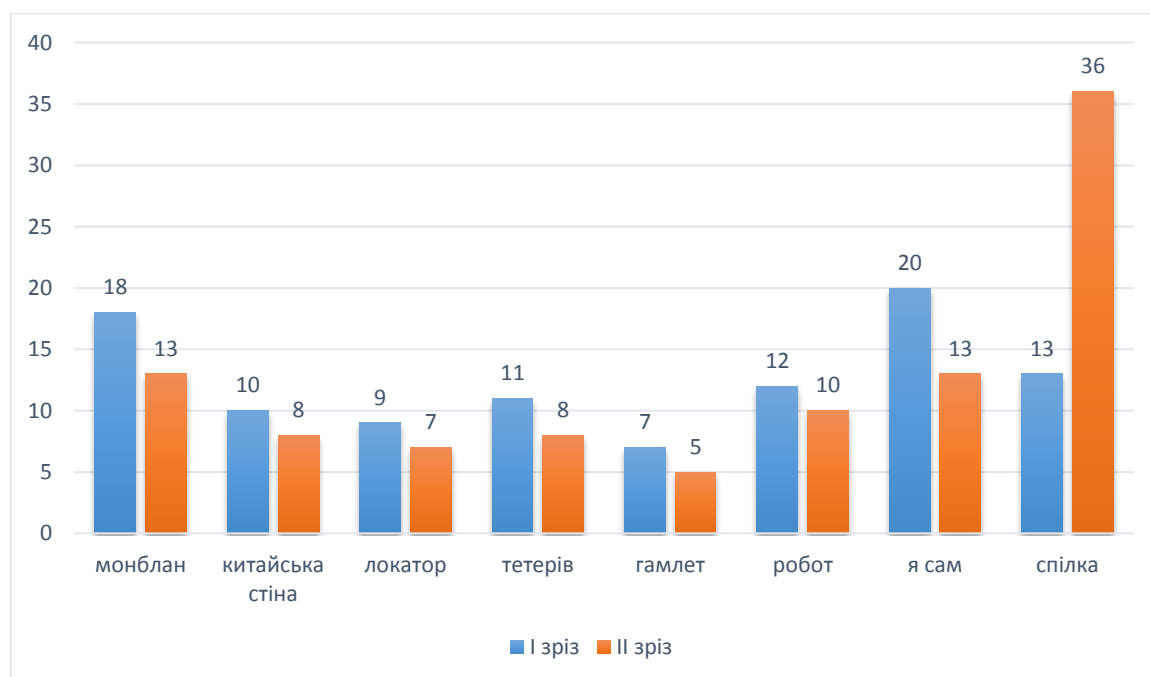


Рис. 2.4. Здатність педагогів забезпечувати реалізацію окремих

складових освітньо-розвивального середовища

Аналіз здатності педагогів забезпечувати реалізацію складових освітньо-розвивального середовища закладу освіти засвідчив, що на початковому етапі діагностики 18% опитаних вчителів проявляли диктаторську модель спілкування «Монблан», 10% – неконтактну модель «Китайська стіна», 9% педагогів – диференційовану модель «Локатор», 11% – гіпореклексивну модель «Тетерів», 7% – гіпереклексивну модель «Гамлет», 12% – модель негнучкого реагування «Робот», 20% – авторитарну модель «Я сам», а 13% – модель активної взаємодії «Спілка». Водночас, під час другого діагностичного зрізу спостерігалось істотне зниження показників і проявів неоптимальних стилів педагогічного спілкування: зокрема, диктаторська модель «Монблан» була характерною для 13% педагогів, неконтактна модель «Китайська стіна» – для 8%, диференційована модель «Локатор» – для 7%, гіпореклексивна модель «Тетерів» – для 8% педагогів, гіпереклексивна модель «Гамлет» – для 5%, модель негнучкого реагування «Робот» – для 10%, авторитарна модель «Я сам» – для 13% вчителів. Водночас бачимо, що істотно значно зросла частка педагогів, які демонстрували модель активної взаємодії «Спілка», їх кількість становила вже 36%. Результати методики свідчать про позитивну динаміку, що проявляється у збільшенні показників оптимального стилю педагогічного спілкування серед учителів закладу загальної середньої освіти.

Для оцінки ефективності впровадження моделі управління формуванням освітньо-розвивального середовища в закладі загальної середньої освіти на рівні учнівського колективу було проведено анкетування серед учнів 8–9-х класів

(50 респондентів, анкета додається у додатку Г). Аналіз результатів другого діагностичного зрізу показав, що 68% опитаних учнів позитивно ставляться до відвідування школи, що значно перевищує показник першого зрізу – 46%. Водночас, 24% школярів зазначили, що навчаються задля отримання поваги серед однолітків (було 30%), 14% прагнуть порадувати батьків (було 18%), 22% – щоб отримувати хороші оцінки (було 26%), 14% – з метою уникнення

покарання (було 22%), і 26% опитаних прагнуть знаходити відповіді на свої питання, а на початковому етапі цей показник становив лише 4%. Активність на уроках проявляють 58% школярів (було 42%), а 56% вважають, що вчитель дійсно цікавиться їхнім особистим ставленням до навчального матеріалу під час відповідей (було 34%). 62% учнів не бояться висловити власну думку у класі (було 36%), а 36% відмітили можливість вільного вибору завдань (було 22%). Загалом результати свідчать, що учні навчаються за принципами особистісно орієнтованого підходу, а це підтверджує ефективність моделі упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

У цілому бачимо, що упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти сприяє як особистісному розвитку, так і професійному вдосконаленню як учнів, так і педагогів. У вчителів це проявляється через підвищення рівня задоволеності власною професійною діяльністю, прийняття себе й інших, гуманізацію видів професійної активності, що ґрунтуються на принципах діалогу та взаємодії між педагогом і школярем, а також прагнення до творчого самовдосконалення. Щодо учнів, то ефективне управління освітньо-розвивальним середовищем проявляється у зниженні рівня тривожності, позитивному емоційному ставленні до оточуючих та до себе, підвищеній пізнавальній активності, прагненні до творчості та зростанні рівня самооцінки. Такі показники, виступаючи як критерії ефективності упровадження моделі управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, підтверджують підвищення педагогічної культури серед вчителів і розвиток у школярів гуманних, духовних та творчих якостей.

Обґрунтування ефективності моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти дало змогу сформулювати такі рекомендації керівникам:

1. Враховувати індивідуальні особливості кожного учасника освітнього процесу шляхом регулярної діагностики їхніх потреб і рівня розвитку для адаптації освітнього середовища.

2. Забезпечувати активну участь адміністрації, педагогів та учнів у формуванні освітньо-розвивального простору, стимулюючи відкритий діалог та спільне прийняття рішень.

3. Розвивати компетенції педагогів у сфері міжособистісної взаємодії та педагогічної комунікації, застосовуючи сучасні методики і тренінги.

4. Організовувати залучення школярів до соціально значущих проектів та ініціатив, що сприяють розвитку відповідальності та творчості.

5. Сприяти гармонійному узгодженню інтересів педагогічного колективу і учнівської спільноти, створюючи умови для конструктивного співробітництва.

6. Впроваджувати інноваційні управлінські практики та методи, що підтримують розвиток освітньо-розвивального середовища, зокрема з урахуванням вимог особистісно орієнтованого підходу.

7. Регулярно аналізувати результати освітнього процесу, використовуючи різноманітні діагностичні інструменти для корекції управлінських рішень.

8. Створювати атмосферу довіри і підтримки у колективі та учнівському середовищі, що сприяє формуванню позитивного психологічного клімату.

9. Підтримувати розвиток педагогічної культури та творчого потенціалу вчителів через професійне навчання і самовдосконалення.

10. Фокусуватися на компетентнісному розвитку учнів, надаючи освітньому процесу спрямованість на формування ключових компетентностей.

Отже, результати упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища свідчать про позитивні зміни в управлінських та педагогічних аспектах діяльності закладу загальної середньої освіти. Упровадження моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти сприяло підвищенню рівня міжособистісної взаємодії як серед адміністрації, так і педагогічного колективу, що підтверджується зростанням частки колегіальності у управлінні та комунікативно орієнтованих стилів

педагогічного спілкування. Одночасно спостерігається зростання мотивації учнів до навчання, посилення їх навчально-пізнавальної активності та емоційного залучення в освітній процес, що є результатом орієнтації на особистісно-орієнтований підхід. Загалом, запропонована модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища продемонструвала здатність формувати сприятливе освітньо-розвивальне середовище, що стимулює розвиток як професійної компетентності педагогів, так і гуманістичних якостей учнів, забезпечуючи гармонійний розвиток освітньої спільноти закладу освіти.

ВИСНОВКИ

Проведені нами у кваліфікаційній роботі теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти дали змогу зробити такі висновки.

1. Визначено основні наукові підходи до вивчення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, кожен із яких висвітлює окремі аспекти функціонування освітнього середовища: взаємодію елементів освітньої системи, вплив соціокультурного контексту на розвиток особистості, роль суб'єкта у створенні власної освітньої траєкторії, забезпечення умов для індивідуального зростання. Сукупність підходів дає змогу розглядати освітньо-розвивальне середовище як динамічну, багатфакторну структуру, що виконує провідну роль у формуванні цілісної, активної й реалізованої особистості в умовах сучасної школи. Освітньо-розвивальне середовище закладу загальної середньої освіти постає і як інтегрована система умов (соціально-педагогічних, матеріально-технічних, інформаційних, культурних і просторових), які сукупно забезпечують цілісний розвиток особистості учня. Його завдання полягає не лише в організації навчання та виховання, а й у створенні умов для активної співпраці між учасниками освітнього процесу, що сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, компетентностей, навичок самореалізації та адаптації до викликів суспільства. Таке середовище виконує не лише трансляційну, а й формувальну функцію, розвиваючи критичне мислення, креативність, емоційний інтелект і моральну свідомість учнів у контексті сучасного соціокультурного простору.

2. Охарактеризовано нормативно-правове забезпечення управління освітньо-розвивальним середовищем закладу загальної середньої освіти, яке базується на дотриманні законодавчих вимог щодо структури, змісту, оснащення і функціонування освітнього простору, що гарантує безпечне, ефективне і якісне навчання та розвиток усіх учасників освітнього процесу. Воно включає систему взаємопов'язаних нормативних актів різного рівня: закони України (зокрема, «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»), підзаконні акти (постанови Кабінету Міністрів, накази Міністерства освіти і науки України), локальні нормативні документи закладу (статут, правила внутрішнього розпорядку, положення про структурні підрозділи). Кожен із цих документів виконує свою функцію в регулюванні організації

освітнього середовища, забезпечуючи законність, системність і педагогічну доцільність управлінських рішень.

3. Обґрунтовано основні чинники моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, які включають багаторівневу структуру середовища – макро-, мезо- та мікрорівні, які взаємодіють між собою під впливом глобалізаційних, гуманістичних і індивідуалізаційних тенденцій. Важливу роль відіграють соціокультурні, психологічні та педагогічні чинники, що забезпечують цілісність, динамічність і відкритість освітнього простору, сприяють розвитку творчого потенціалу та самореалізації особистості. Успішне моделювання освітньо-розвивального середовища закладу освіти ґрунтується на комплексній взаємодії освітніх стандартів, а також матеріально-технічного забезпечення, а також організаційних форм і змісту навчання, що враховують вікові, індивідуальні та соціальні потреби учнів і педагогів, створюючи умови для їхнього гармонійного розвитку й адаптації до сучасних викликів.

4. Проаналізовано сучасний стан моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Показано, що, незважаючи на усвідомлення важливості, поширеність моделювання освітньо-розвивального середовища залишається недостатньою. Значна частина керівників застосовує інноваційні методи та проводить аналіз потреб учнів і педагогів фрагментарно, що обмежує потенціал освітньо-розвивального середовища для розвитку особистості учня. Водночас, потреба у підвищенні управлінської компетентності та створенні ефективних механізмів координації є визначальними факторами для подальшого удосконалення процесу моделювання і формування сприятливого освітнього середовища. На основі аналізу результатів опитування директорів щодо готовності до управління процесом моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти виокремлено три рівні: високий – 20%, середній – 40% та початковий – 40%. Директори з початковим і середнім рівнем виявляють труднощі в практичному застосуванні моделювання через відсутність цілісного бачення, системного підходу та відповідної професійної компетентності. Такі

результати мають враховуватися при розробці програм підвищення кваліфікації та підтримки керівників шкіл.

5. Розроблено і апробовано модель ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Сутність моделі полягає в цілеспрямованій організації управлінської діяльності, що включає систему взаємопов'язаних компонентів: діагностично-цільового, когнітивного, методичного та управлінського. Модель орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу, розвиток професійної та управлінської компетентності педагогів і керівників, активну взаємодію з учнями, батьками й громадськістю, інтеграцію учнів у соціокультурне середовище школи. Вона передбачає створення сприятливих педагогічних умов, перехід педагогів до самоуправління, підвищення ефективності управлінських рішень на основі діагностики, аналізу та стратегічного планування. Критерії ефективності охоплюють рівень навчальних досягнень та сформованості компетенцій учнів, професійну майстерність учителів і якість управління. Очікуваним результатом є формування повноцінного освітньо-розвивального середовища, що сприяє особистісному та інтелектуальному розвитку всіх учасників освітнього процесу.

Узагальнення результатів дослідження показало позитивну динаміку за всіма методиками. Так, за методикою адаптованою автором рівень застосування колегіального стилю управління адміністрацією зріс із 40% до 70%, тоді як директивний стиль знизився з 30% до 20%, а потурання – з 30% до 10%. За методикою І. Юсупова відзначено збільшення використання педагогами моделі активної взаємодії «Спілка» – з 13% до 36%, при одночасному зменшенні частки неефективних моделей, зокрема авторитарної – з 20% до 13%, «Монблан» – з 18% до 13%, «Китайської стіни» – з 10% до 8% та інших. Анкетування серед учнів 8–9-х класів також підтвердило позитивні зміни: 68% учнів позитивно сприймають навчання (було 46%), 58% демонструють активність на уроках (було 42%), 62% не бояться висловлювати власну думку (було 36%), а 26% учнів почали вчитися, щоб знайти відповіді на власні питання (було лише 4%). Ці результати свідчать про зростання якості

управління, підвищення педагогічної взаємодії, демократизацію освітнього процесу та створення ефективного, особистісно орієнтованого освітньо-розвивального середовища.

Перспективами подальшого дослідження може стати цілеспрямоване підвищення готовності майбутніх менеджерів освіти до ефективного управління процесом формування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами : зб. наук. пр. / електронне видання ; за ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. Вип. 4. 176 с.
2. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
3. Благун Н. М. Соціально-функціональне і стратегічне управління освітнім середовищем загальноосвітнього навчального закладу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 43. С. 18-32.
4. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2011. № 15. С. 25-30.
5. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу закладу загальної середньої освіти. Тернопіль : Крок, 2021. 380 с.
6. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : метод. посіб. Харків : Основа, 2006. 112 с.
7. Бондарчук О. І. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
8. Васьков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). Харків : Скорпіон, 2015. 120 с.
9. Вдовиченко Р. Управлінська компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2007. 112 с.
10. Великий тлумачний словник української мови / уклад. В. Г. Бусел. Київ-Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
11. Віролайнен О. В. Управління закладом загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання : дис. ... докт. філос. (освітні, педагогічні науки). Київ, 2023. 248 с.

12. Волженцева І. Теоретичний аналіз використання методу моделювання в менеджменті. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2021. №12. DOI : 10.18372/2411-264X.20.16918.
13. Голік В. В. Концептуальні підходи до розуміння сутності поняття «освітнє середовище». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Економічні науки*. 2014. Вип. 8 (1). С. 72-76.
14. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Київ : ДніпроVAL, 2010. 623 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
16. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Логос, 2014. 140 с.
17. Даценко О. А. Культурно-освітнє середовище і розвиток особистості. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Сер. «Педагогічні науки»*. Полтава, 2008, Вип. 5. С. 213-219.
18. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). URL :<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
19. Десятов Н. М., Коберник О. М., Тевлін Б. Л. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. Харків : Основа, 2013. 240 с.
20. Діагностика у виховному процесі : посібник / авт.-упоряд. Л. Є. Литвин, К. І. Приходченко. Харків : Основа, 2006. 38 с.
21. Довгань Л. Є. Праця керівника, або Практичний менеджмент : навч. посіб. Київ : ЕксОб, 2020. 384 с.
22. Дрожинна Т. В. Юридичний довідник керівника школи. Харків : Основа, 2021. 240 с.
23. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

24. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2012. 24 с.
25. Жовтянська В. Психологічні засади моделювання як методичного напрямку соціальної прогностики. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2021. №12. DOI: 10.33120/sssppj.vi48(51).234.
26. Загальна декларація прав людини, прийнята Організацією Об'єднаних Націй 10.12.1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
27. Заклад загальної середньої освіти «Тернопільська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №3 з поглибленим вивченням іноземних мов» : офіційний сайт. URL : <https://school3.com.ua>.
28. Івкін В. М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
29. Іщенко М.П., Руденко І.І. Людинознавча компетентність керівника, менеджера, спеціаліста. Черкаси : Відлуння-Плюс, 2013. 200 с.
30. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ : Либідь, 2014. 424 с.
31. Карпенко З. Аксіопсихологічні джерела методу моделювання у психології і педагогіці. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 138-144.
32. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2001. 20 с.
33. Керування освітою і шкільне врядування : ЄС і США / Т. Серджіованні, М. Берлінгейм та ін. Львів : Літопис, 2012. 440 с.
34. Кириленко С. Інноваційні виміри розвитку освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2017. №1 (89). С. 15-19.

- 35.Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 88. С. 138-141.
- 36.Книга керівника навчально-виховного закладу : довідково-методичне видання / упоряд. Б. М. Терещук, В. В. Скиба. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2016. 768 с.
- 37.Коберник О.М., Гагарін М.І. Менеджмент в освіті : навчальний посібник. Умань : Візаві, 2017. 242 с.
- 38.Коломінський Н.П. Психологія менеджменту в освіті : соціально-психологічний аспект. Київ : МАУП, 2013. 286 с.
- 39.Конвенції ООН про права дитини, прийнятої 20 листопада 1989 року та ратифікованої Постановою Верховної Ради України від 27.02.1991 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
- 40.Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук. Житомир, 2015. 437 с.
- 41.Конституції України (із змінами, внесеними Законом України № 1401-VIII від 02.06.2016).URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.
- 42.Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник НУ «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*. 2015. № 829. С. 273-284.
- 43.Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 18-26.
- 44.Кухаренко В. М. Персональне освітнє середовище. URL : http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html.
- 45.Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2022. 512 с.
- 46.Литвинюк Л. В. Ділова гра як засіб підвищення професіоналізму керівників шкіл. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 16:*

Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. 2020. Вип. 13. С. 128-131.

- 47.Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.
- 48.Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. Харків : Магістр, 2015. 512 с.
- 49.Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2017. 228 с.
- 50.Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30(83). С. 229-236.
- 51.Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посіб. Вінниця, 2018. 196 с.
- 52.Маслов В. І., Боднар О. С., Горащ К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
- 53.Маслов К. І. «Освітнє середовище»: основні підходи до визначення поняття. *Психологія і педагогіка.* 2017. № 2 (16). С. 129-139.
- 54.Модельовання професійної підготовки фахівців в умовах євро-інтеграційних процесів : монографія / за ред. С.С. Вітвицької. Житомир: О.О. Євенок, 2019. 304 с.
- 55.Моїсєєв С. О. Теоретико-методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі : метод. реком. Херсон : [б. в.], 2013. 48 с.
- 56.Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / Т. М. Десятов, О.М. Коберник та ін. Харків : Основа, 2013. 240 с.
- 57.Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка. Харків : Основа, 2021. 236 с.
- 58.Нова українська школа : poradник для вчителя / за ред. Н. М. Бібик. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

- 59.Новий освітній простір : інформаційний посібник. URL:
https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf
- 60.Нові підходи до управління освітнім закладом в умовах реформування освіти : метод. посіб. / уклад. : Л. М. Михайлова, Л. М. Савенко, В. С. Стасюк. Харків : Друкарня Мадрид, 2018. 98 с.
- 61.Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Моделювання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: монографія.* / за ред. В. Садкового, О. Тімченка. Харків : Панов Л.М., 2022. Том II. С. 385-404.
- 62.Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи : монографія. Житомир : Полісся, 2012. 324 с.
- 63.Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монограф. / за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ : Пед. думка, 2013. 264 с.
- 64.Організація діяльності закладів освіти в умовах воєнного стану : навч.-метод. посіб. / упоряд. : Фіданян О.Г., Войцехівський М.Ф., Івашньова С.В. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2022. 600 с.
- 65.Організація дослідно-експериментальної роботи в освітньо-виховних закладах : методичні рекомендації педагогам-дослідникам / уклад. Т. І. Туркот, Н. В. Алексєєва, І. О. Білічук, С. А. Паламарчук. Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2014. 27 с.
- 66.Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. ; [за ред. Р. О. Семенової]. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с
- 67.Освітній процес в умовах війни : рекомендації МОН України на початку 2023-2024 н.р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/09/04/Rekomendatsiyi.shchodo.orhanizatsiyi.osvitnoho.protsesu.04.09.2023.pdf>.
- 68.Основи сучасної педагогіки : монографія / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько, В. М. Нагаєв та ін. Херсон : Вишемирський, 2023. 462 с.
- 69.Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2009. 442 с.

70. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2011. 382 с.
71. Приходько М. І., Приходько О. М., Селіверстова Н. І. Словник-довідник менеджерів освіти, соціальних педагогів та працівників соціально-педагогічних служб, консультацій. Запоріжжя : Поліграф, 2010. 131 с.
72. Пришляк Ю., Груць Г. Сучасні підходи до створення освітньо-розвивального середовища. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; укладачі Петровська К. В., Попова А. С. 2025. С. 89-91.
73. Пріснякова Л., Прісняков В. До проблеми педагогічного моделювання. *Психологія і суспільство*. 2004. № 3. С. 91-98.
74. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
75. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 №463-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31. Ст. 226.
76. Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України : навч. посіб. / З. В. Рябова, А. Б. Єрмоленко, Т. А. Махія та ін.; за ред. В. В. Олійника. Київ : Ун-т менедж. освіти, 2017. 118 с.
77. Проектування освітнього розвивального середовища Полісся : регіональний аспект : збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 177 с.
78. Редько С. І., Панченко А. Г. Формування рівня конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу : управлінський аспект. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. № 5-6 (50-51). С. 52-58.
79. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук. Одеса, 2015. 224 с.
80. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 3. С. 26-30.

- 81.Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
- 82.Сисоєва С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : Овід, 2022. 352 с.
- 83.Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія і практика : монографія. Луганськ : Знання, 2013. 384 с.
- 84.Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ-Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.
- 85.Ткач Т. В. Структурно-цільовий аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії. *Українська педагогіка*. 2018. Вип. 14. С. 118-123
- 86.Управління закладом освіти : підручник / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар та ін. Бердянськ : БДПУ, 2022. 506 с.
- 87.Філоненко М. М. Моделювання як процедура психолого-педагогічного дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 562-572.
- 88.Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2006. С. 72–73.
- 89.Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 691 с.
- 90.Чорний Є.В. Психологія моделювання полікультурної освіти: монографія. Сімферополь: Сонат, 2010. 540 с.
- 91.Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та міждисциплінарний підхід у представленні моделей середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 4. С. 39-45.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для керівників закладів загальної середньої освіти

Інструкція. Шановні керівники закладів загальної середньої освіти! Пропонуємо Вам взяти участь в опитуванні, метою якого є вивчення рівня розуміння, практичного впровадження та управління процесом моделювання освітньо-розвивального середовища у вашому закладі освіти. Ваші відповіді є анонімними і будуть використані лише в узагальненому вигляді для науково-дослідної роботи, спрямованої на вдосконалення управлінської діяльності у сфері освіти. Будь ласка, уважно прочитайте кожне запитання та оберіть одну або кілька відповідей, які найточніше відповідають Вашому досвіду, поглядам або практиці. Якщо передбачено варіант «інше», можете вписати свою відповідь.

1. Чи знайомі Ви з поняттям «моделювання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти»?

- ☐ Так, повністю розумію
- ☐ Частково знайомий(а)
- ☐ Чув(ла), але не розумію суті
- ☐ Ні

2. Наскільки важливим вважаєте процес моделювання освітньо-розвивального середовища для управління школою?

- ☐ Дуже важливим
- ☐ Важливим
- ☐ Мало значущим
- ☐ Не важливим

3. Чи використовуєте Ви у своїй управлінській діяльності елементи моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Постійно
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

4. Які складові освітньо-розвивального середовища Ви вважаєте найбільш важливими для моделювання?

- ☐ Педагогічна взаємодія
- ☐ Соціальне середовище

- ☐ Матеріально-технічна база
- ☐ Психологічний клімат
- ☐ Інше (вказіть) _____

5. Чи здійснюєте Ви аналіз потреб учнівського колективу під час моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Завжди
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

6. Чи плануєте Ви управлінські заходи з урахуванням результатів моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Завжди
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

7. Яким чином Ви залучаєте педагогів до участі у процесі моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Проведенням нарад та методичних об'єднань
- ☐ Організацією тренінгів і семінарів
- ☐ Заохоченням творчих ініціатив
- ☐ Незалучаю

8. Чи враховуєте Ви думку учнів при формуванні освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Завжди
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

9. Чи використовуєте інноваційні управлінські підходи при моделюванні освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Так, системно
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

10. Як часто Ви здійснюєте моніторинг ефективності освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Регулярно (щоквартально)

- ☐ Декілька разів на рік
- ☐ Один раз на рік
- ☐ Нездійснюю

11. Чи визначені у Вашій школі чіткі управлінські механізми для підтримки моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

12. Наскільки ефективно, на Ваш погляд, здійснюється координація дій адміністрації, педагогів і учнів у процесі моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Дуже ефективно
- ☐ Ефективно
- ☐ Помірно
- ☐ Не ефективно

13. Чи маєте Ви стратегію розвитку освітньо-розвивального середовища на короткостроковий та довгостроковий періоди?

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

14. Чи використовуєте Ви інформаційні технології для управління та моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Активно
- ☐ Частково
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

15. Як Ви оцінюєте рівень власної компетентності у сфері моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐ Високий
- ☐ Середній
- ☐ Низький
- ☐ Відсутній

16. Чи здійснюєте Ви регулярний аналіз та корекцію управлінських дій на основі результатів моделювання?

- ☐ Завжди
- ☐ Частково

- ☐Рідко
- ☐Ніколи

17. Чи сприяєте Ви розвитку творчого потенціалу педагогів через управлінські рішення, пов'язані з освітньо-розвивальним середовищем?

- ☐Так
- ☐Частково
- ☐Ні

18. Чи передбачаєте Ви механізми мотивації учасників освітнього процесу у контексті моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐Так
- ☐Частково
- ☐Ні

19. Які труднощі Ви зустрічаєте у впровадженні елементів моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐Відсутністьресурсів
- ☐Недостатнякомпетентністькадрів
- ☐Спротивзмін
- ☐Невизначеністьцілей
- ☐Інше (вказіть) _____

20. Чи вважаєте Ви за потрібне підвищення власної кваліфікації з питань управління та моделювання освітньо-розвивального середовища?

- ☐Так
- ☐Ні

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Б

Методика визначення стилю керівництва трудовим колективом
адаптована автором

Інструкція. Опитувальник містить 16 груп тверджень, що характеризують ділові якості керівника. Кожна група складається з трьох тверджень, позначених буквами а, б, в. Вам слід уважно прочитати всі три твердження в складі кожної групи й вибрати одне, яке найбільшою мірою відповідає вашій думці про керівника. Відзначте обране твердження на опитувальному аркуші знаком «+» під відповідною буквою. Якщо ви оцінюєте одночасно двох або більше керівників, порівняйте їх між собою за наведеними трьома твердженнями. Виберіть по одному з тверджень, що характеризують кожного керівника (або одне твердження, що характеризує двох або більше керівників), і відзначте вашу думку про кожного на опитувальному аркуші різними знаками: «<<»; «+»; «-». Ставте позначки на аркуші відповідей.

Текст опитувальника

1. а. Центральне керівництво вимагає, щоб про всі справи доповідали саме йому.
 б. Намагається все вирішувати разом з підлеглими, одноосібно вирішує тільки самі термінові й оперативні питання.
 в. Деякі важливі справи вирішуються фактично без участі керівника, його функції виконують інші.
2. а. Завжди що-небудь наказує, розпоряджається, наполягає, але ніколи не просить.
 б. Наказує так, що хочеться виконати.
 в. Наказувати не вміє.
3. а. Намагається, щоб його заступники були кваліфікованими фахівцями.
 б. Керівнику байдуже, хто працює у нього заступником, помічником.
 в. Він домагається безвідмовного виконання й підпорядкування заступників, помічників.
4. а. Його цікавить тільки виконання плану, а не ставлення людей один до одного.
 б. У роботі не зацікавлений, підходить до справи формально.
 в. Вирішуючи виробничі завдання, намагається створити гарні відносини між людьми в колективі.
5. а. Напевно, він консервативний, тому що боїться нового.
 б. Ініціатива підлеглих керівником не приймається.
 в. Сприяє тому, щоб працювали самостійно.
6. а. На критику керівник звичайно не ображається, прислухається до неї.
 б. Не любить, коли його критикують, і не намагається приховати це.

в. Критику вислуховує, навіть збирається вжити заходів, але нічого не робить.

7. а. Складається враження, що керівник боїться відповідати за свої дії, бажає зменшити свою відповідальність.

б. Відповідальність розподіляє між собою і підлеглими.

в. Керівник одноосібно приймає рішення або скасовує їх.

8. а. Регулярно радиться з підлеглими, особливо з досвідченими працівниками.

б. Підлеглі не тільки радять, але можуть давати вказівки своєму керівникові.

в. Не допускає, щоб підлеглі йому радили, а тим більше заперечували.

9. а. Зазвичай радиться із працівниками адміністрації, але не з підлеглими із інших ланок персоналу.

б. Регулярно спілкується з підлеглими, говорить про стан справ у колективі, про труднощі, які належить подолати.

в. Для виконання будь-якої роботи йому нерідко доводиться умовляти своїх підлеглих.

10. а. Завжди звертається до підлеглих чемно, доброзичливо.

б. У поводженні з підлеглими часто проявляє байдужість.

в. По відношенню до підлеглих буває нетактовним і навіть грубим.

11. а. У критичних ситуаціях керівник погано виконує свої обов'язки.

б. У критичних ситуаціях керівник, як правило, переходить на більш жорсткі методи керівництва.

в. Критичні ситуації не змінюють способу його керівництва.

12. а. Сам вирішує навіть ті питання, з якими не зовсім добре знайомий.

б. Якщо щось не знає, то не боїться цього показати й звертається по допомогу до інших.

в. Він не може діяти сам, а чекає «підштовхування» збоку.

13. а. Мабуть, він не дуже вимоглива людина.

б. Він вимогливий, але водночас і справедливий.

в. Про нього можна сказати, що він буває занадто строгим і навіть прискіпливим.

14. а. Контролюючи результати, завжди помічає позитивну сторону, хвалить підлеглих.

б. Завжди дуже строго контролює роботу підлеглих і колективу в цілому.

в. Контролює роботу від випадку до випадку.

15. а. Керівник уміє підтримувати дисципліну і порядок.

б. Часто робить підлеглим зауваження, догани.

в. Не може впливати на дисципліну.

16. а. У присутності керівника підлеглим увесь час доводиться працювати в напрузі.

б. З керівником працювати цікаво.

в. Підлеглі надані самі собі.

Додаток В**Анкета для учнів**

Інструкція. Уважно прочитай питання і підкресли той варіант відповіді, який тобі найбільше підходить.

1. Тобі подобається ходити до школи?
 - а) так;
 - б) ні.
2. Ти вчишся для того, щоб:
 - а) мати повагу однокласників;
 - б) порадувати батьків.
 - в) одержати хороші оцінки;
 - г) уникнути покарання.
 - д) відповісти на ті питання, що виникають?
3. На уроках ти переважно активний, хочеш відповідати?
 - а) так;
 - б) ні.
4. Чи отримуєш ти схвалення від учителя на уроці у формі похвали?
 - а) так;
 - б) ні.
5. Чи називає тебе вчитель на ім'я, виділяє під час спілкування на уроці?
 - а) так;
 - б) ні.
6. Чи цікавиться вчитель твоїм особистим ставленням до матеріалу під час відповіді?
 - а) так;
 - б) ні.
7. Чи боїшся ти зауважень вчителя, коли помиляєшся на уроці?
 - а) так;
 - б) ні.
8. Ти боїшся висловити власну думку на уроці?
 - а) так;
 - б) ні.
9. До кого ти звертаєшся за допомогою?
 - а) до батьків;
 - б) до однокласників;
 - в) ні до кого не звертаюся.
10. Чи дозволяє тобі вчитель вільно обирати навчальні завдання на уроках?
 - а) так;
 - б) ні.

Додаток Г**Семінар-тренінг для вчителів**

Тема. Педагогічна взаємодія на основі особистісно орієнтованого підходу.

Мета: сприяти засвоєнню учителями навичок партнерських взаємин з іншими учасниками навчально–виховного процесу.

Завдання:

- З'ясувати й проаналізувати професійно важливі якості педагогічного спілкування.

- Навчитися правильно вибирати комунікативну позицію у сферах спілкування «класний керівник – учень», «класний керівник – клас», «класний керівник – батьки», «класний керівник – дитяча громадська організація».

- Обговорити питання педагогічної взаємодії й навчити класних керівників самостійно застосовувати тренінговий стиль спілкування з учнями з метою розвитку комунікативних умінь і навичок, удосконалення вмінь ефективного педагогічного спілкування та спільної діяльності.

- Розробити схему педагогічної взаємодії на основі партнерських стосунків класного керівника й інших учасників навчально-виховного процесу.

Хід проведення**Блок 1. Культура педагогічного спілкування (1 год. 20 хв.)****1. Вступ.**

—Педагог постійно зіштовхується з різними проблемами міжособистісного спілкування. Відсутність культури педагогічного спілкування або її низький рівень дуже часто сприяє тому, що виникають конфліктні ситуації, напруженість у взаєминах між класним керівником і учнем або класом. Психологічно грамотне сприйняття класним керівником учня допоможе встановити взаєморозуміння й ефективну взаємодію з ним.

2. Дискусія.

Основні питання:

—Які професійно особистісні якості повинен мати класний керівник для ефективного педагогічного спілкування?

—Від чого залежить результат спілкування?

—Які, на Вашу думку, основні помилки робить учитель у процесі спілкування з учнями?

—Що означає «активно слухати»?

—Чи кожен учитель здатен вислухати критик) учнів стосовно себе?

—Що заважає класному керівникові ефективно спілкуватися з учнями?

3. Практична частина.

Цю частину тренінгу бажано проводити разом із психологом. Виконуються завдання для розвитку педагогічного спілкування:

Вправа «Стиль спілкування».

Мета: виявити особливості міжособистісного спілкування, демонструвати окремі стилі спілкування (15–20 хв).

Вправа «Ні – діалог».

Мета: навчитися відстоювати власну точку зору, оволодіти навичками ведення діалогу (15хв).

Вправа «Три якості слухання».

Мета: сформувати навички активного слухання (10 хв.)

Вправа «Конкурс ораторів».

Мета: з'ясувати найбільш ефективні засоби впливу на аудиторію (10 хв.).

Вправа «Конфлікти».

Мета: оволодівати ефективними засобами вирішення конфліктів (10–15 хв.).

4. Обговорення результатів роботи.

Тренерський коментар:

— Отже, комунікативні навички можна набути шляхом спроб і помилок як результат багаторічного досвіду, але можливий інший шлях – участь у тренінгах, де класний керівник має можливість у безпечній ситуації, не припускаючись помилок, навчитися ефективно спілкуватися, розвиваючи в собі якості, необхідні для педагогічного спілкування.

Блок 2. Педагогічна взаємодія (1 год. 20 хв.)

1. Тренерський вступ.

—У людському суспільстві взаємодія виступає як один із механізмів спілкування, без якого стає неможливою співпраця – спеціально організована спільна участь людей у праці й діяльності, спрямована на досягнення спільної мети. Якщо діяльність об'єднує учасників педагогічного процесу, то говорять про педагогічну співпрацю, механізмом якої є педагогічна взаємодія.

2. Дискусія.

Основні питання:

—Дайте визначення поняття «взаємодія». Від чого залежать результати й ефективність взаємодії?

—Яке значення має міжособистісна взаємодія для розвитку психіки й особистості учня?

—Які напрями навчально-виховної співпраці (педагогічної взаємодії)?

Вам відомі?

3.Практична частина.

Тренер наводить приклади рольових і сенситивних тренінгів, які класний керівник може використовувати у власній роботі з учнями класу з метою розвитку комунікабельності, зняття психологічної напруженості.

Рольовий тренінг

Вправа «Інтерв'ю».

Бажаючі беруть інтерв'ю в кожного учасника. Можуть бути такі запитання:

- Які твої улюблені вірші?
- Який твій улюблений колір?
- Назви свій улюблений вислів.
- Якби запропонували роль у захоплюючому фільмі, то кого хотів зіграти?
- Що ти найбільш цінуєш у людях? Запитань має бути не більше п'яти–семи.

Під часперших занять учасникам треба повідомити, що їхня відповідь може мати різний рівень відвертості. Можна бути щирим, а можна одягнути «маску», тобто відповідати не від себе, а від іншої особи. Ця обов'язкова умова допоможе зняти психологічне напруження в деяких учасників. Якщо протягом занять устанавлюється атмосфера довіри, то потреби в маскуванні не буде.

Вправа «Зоопарк».

За бажанням один у часник мімікою й жестами зображує яку–небудь тварину (її звички, зовнішній вигляд тощо), а інші відповідають, кого саме мав на увазі гравець. Якщо дітям вдається відгадати тварину, то виконавця слід захопили оплесками. Цю гру треба проводити, коли діти вже достатньо «розігралися»: вони мають почуватися розкуто й вільно. Гра допомагає оволодіти пластикою тіла, знімає рухові стереотипи,допомагає проявити нетипову, але корисну для учасника поведінку, завдяки чому розширюються його можливості під час спілкування.

Вправа «Ролі».

Ведучий задає ситуацію: керівник поспішає на нараду (наприклад, директор школи), але по дорозі його зупиняють колеги, батьки, учні, яким потрібно допомогти розв'язати їхні проблеми. Можливі приклади перешкод:

- Учитель початкової школи: «У їдальні знову підгоріло молоко».
- Батько: «Учитель фізики викликав мене до школи з приводу поведінки мого сина. Він несправедливий до дитини».
- Учениця 11–го класу: «Учитель фізкультури вигнав мене з уроку за те, що я не принесла спортивну форму. А в мене взагалі немає спортивного

костюма».

Завдання директора – вирішити всі питання за визначений короткий термін (наприклад, 5 хв.). Гра допомагає дитині «увійти» в роль людей різних соціальних груп і професій, успішно розв'язати життєво важливі проблеми.

Сенситивний тренінг

Вправа «Уявний предмет».

Учасники гри передають, починаючи з ведучого, уявний предмет. Кожен подумки уявляє, який він на дотик, за масою, за розміром, і відповідно до цього демонструє уявне передавання «предмета». У цьому виді тренінгу дуже важливим є співрозуміння учасників.

Вправа «Рукоштовування».

До ведучого по черзі підходять усі учасники тренінгу й тиснуть йому руку. Ведучий із закритими очима визначає, кому належить рукоштовування. Корисно проаналізувати причини його помилок.

Вправа «Скульптор і глина».

Учасники, розділившись попарно, розподіляють ролі. Один із них виконує роль «м'якої глини», інший – «скульптора». Першу спробу можна виконати перед усією групою. «Скульптор» за власним задумом (мовчки, «ліпить» із глини якийсь образ, жест, позу тощо. Якщо «глину» не влаштовує поведінка «скульптора», вона може «розвалитися». По закінченню гри учасник, який виконував роль «глини», намагається відгадати, який образ зліпили і чому.

Запитання для групи: «Чи можна було зліпити щось інше?».

Вправа «Скульптура».

Ведучий уявляє якусь скульптуру й намагається її зліпити з додаткового «матеріалу» – усіх учасників групи. Потім кожен учасник відгадує, чому його «виліпили» саме в такій позі, з таким виразом обличчя. А насамкінець усі гравці придумують назву скульптурі. У другому варіанті гравці можуть «ліпити» скульптуру самотійно, без «майстра». Зверніть увагу на те, наскільки співпадуть наміри, відчуття учасників.

Наприклад, сплетені руки, розташування по колу є свідченням згуртованості. Якщо ж вибирається стандартне зображення, то це – свідчення нещирості в стосунках групи.

Арт-тренінг

Одна із вправ: пропонується намалювати щось на задану тему, наприклад: «Мій клас», «Я та інші», «Ми», «Майбутнє» тощо. При цьому слід використовувати мелодійний, тихий музичний супровід. Малюнок можна

зробити у формі колажу. Варіанти: уся група одночасно малює велику картину або кожен індивідуально свою. Підбиття підсумків – за бажанням групи.

4. Обговорення результатів роботи. Тренерський підсумок:

– У спілкуванні й діяльності між людьми відбувається взаємодія. Перебування учнів у класі не забезпечує автоматично появу активної взаємодії, яка виникає при виконанні спільної діяльності й характеризується такими ознаками: наявність єдиної мети; мотивація спільного виконання справи; об'єднання, а не сума індивідуальних дій учасників; розподіл і координація дій; єдині простір, час, результат виконання справи.

Блок 3. Партнерство (1 год. 20 хв.)

1. Тренерський вступ.

– Педагогічне спілкування й педагогічна взаємодія, маючи єдину соціальну природу, усе ж суттєво відрізняються одне від одного. Так, педагогічна взаємодія – це обмін інформацією, сприйняттями, діями, враженнями тощо; педагогічна співпраця – це спільна праця або діяльність учасників навчально-виховного процесу, що мають в основі взаємодію.

Як приклад розглянемо великий заклад, у якому десятки або й сотні кабінетів чи відділів, де працюють групи людей, котрі часто не знають, що роблять працівники цієї установи поверхом нижче або вище. Звичайно, якщо та чи інша група об'єднує людей усвідомленою метою, то це група співробітників. Якщо кожна група має свої власні цілі, не пов'язані з цілями діяльності інших груп, – то це групи колег або товаришів по службі. Усі вони служать комусь або чомусь, але не взаємодіють один з одним.

Той факт, що освітній процес у школі не завжди досягає результатів, пояснюється не стільки відсутністю мотивів до навчання в школярів, скільки недостатньою підготовленістю учнів і вчителів до організації педагогічної взаємодії учасників. Ось чому так важливо, щоб у школі всі, хто причетний до організації навчально-виховного процесу (керівники, педагоги, учні, батьки, дитячі громадські організації), співпрацювали.

2. Виконання завдання.

Потрібно намалювати схему можливої співпраці класного керівника з іншими учасниками навчально-виховного процесу, розкрити зміст і напрями взаємодії між ними в школі та за її межами.

3. Обговорення.

Під час обговорення потрібно постійно підкреслювати важливість позитивних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

4. Підсумок.

– Співпраця дорослих і дітей передбачає поєднання вимогливості з повагою, тактовністю, довірою, розширення не лише обов'язків, але й прав. Сучасна гуманістична парадигма освіти й перехід до суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників освітнього процесу передбачають і новий тип стосунків – партнерство.