

understanding of the semantics of words, conscious enrichment of its own vocabulary and the ability to use it according to the situation of communication), grammatical (perfect mastery of the grammatical system of the language: the rules of the creation of words and word forms, the grammatical system of modern Ukrainian literary language and the laws of its functioning) and stylistic (perfect mastery of the stylistic system of language on the phonetic, lexical, phraseological and grammatical levels) of competence in linguistic and speech-communicative plans.

Key words: linguistic competence, phonetic competence, spelling competence, lexical-semantic competence, grammatical competence and stylistic competence.

Стаття надішла до редколегії 01.02.2018

УДК 37:656.612

Іван РЯБУХА

*кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської мови
з підготовки морських фахівців за скороченою програмою
Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна
e-mail: r.i.m_17@ukr.net*

ЗМІНА ПАРАДИГМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ (ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ)

У статті розглядається світовий досвід питання зміни парадигми освіти і підготовки моряків у зв'язку з прийняттям у 1978 році Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти Міжнародною морською організацією та наступними поправками до цієї конвенції у 1995 році. Розглянуті протиріччя, які виникали під час спроб уніфікації систем морської освіти різних країн, а також роль морських навчальних закладів та морських адміністрацій у цих процесах. Наведені приклади врегулювання питань визнання морських сертифікатів між різними країнами. Особливу увагу приділено питанню взаємодії морських адміністрацій світу з морськими навчальними закладами в розрізі оцінки рівня компетентності моряків та їх подальшого дипломування і сертифікації в контексті компетентнісного підходу.

Ключові слова: морська освіта, морська адміністрація, компетентність моряка, оцінювання, парадигма освіти, компетентнісний підхід.

Протягом багатьох років освітяни та науковці використовували цілі для визначення того, що студенти повинні були б бути здатними робити після закінчення певного курсу навчання. Після визначення цього, освітяни також використовували валідні та надійні способи для тестування та перевірки того, що студенти можуть робити у порівнянні з тим, що вони мали б уміти робити. Протягом другої половини ХХ століття такий підхід мав багато назв – критеріальне навчання, навчання за цілями і, натепер, компетентнісно орієнтоване навчання. У педагогічному значенні компетентнісно орієнтоване навчання не є новим підходом, тож виникає питання – чому саме у кінці ХХ століття цей підхід став надважливим для морських навчальних закладів світу.

Проблемою взаємозв'язку вимог морської індустрії, освітнього простору морських навчальних закладів та нормативно-правового регулювання підготовки моряків зі сторони морських адміністрацій займалися Б. Брукс, Т. Фрасинюк, А. Інґліс, С. Гош, Л. Герганов, та інші

Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [6] є

однією з трьох основних конвенцій Міжнародної морської організації, яка була прийнята у 1978 році. Норми конвенції ратифікували більш ніж сімдесят країн світу. ПДНВ затверджує міжнародні норми підготовки та дипломування моряків і несення вахти; встановлює положення, які забезпечують належну підготовку і освіту моряків, визначає мінімальні вимоги до досвіду роботи, віку, стану здоров'я. Ця конвенція була прийнята задля забезпечення охорони людського життя в морі, захисту навколишнього середовища та збереження майна. Укладачі ПДНВ 78 не досягли своєї мети – уніфікації систем підготовки та дипломування моряків по всьому світові. Це сталося через низку факторів, основним з яких, з точки зору освіти, є те, що у цій конвенції досить розмито визначалось що саме моряк мав би знати для того, щоб бути визнаним компетентним. Щось знати і щось робити – дві зовсім різні речі; тобто, якщо хтось добре знає теорію управління судном, це зовсім не означає, що ця людина насправді уміє управляти кораблем. Іншими словами тестування і перевірка одних лише знань можливі окремо від тестування на компетентність – перевірки в

реальних, або наближених до реальних, умовах на здатність використовувати свої знання. Водночас тестування на компетентність одночасно включає у себе перевірку знань. Таким чином одна лише перевірка знань не може вважатися валідною для виявлення професійної компетентності. Міжнародний стандарт, ПДНВ 78, надав опис тільки того, що моряк повинен знати. Саме тому не є дивним той факт, що морські навчальні заклади усього світу, так само як і морські адміністрації, які відповідають за видачу сертифікатів і дипломів сконцентрували свою увагу на тому що саме студенти повинні знати, залишивши поза увагою те, що вони повинні уміти робити в реальному житті. Простіше кажучи дипломи про морську освіту (Certificates of *Competency*) були нічим іншим, як дипломом про отримані знання.

Зміни, які були зроблені у ПДНВ у 1995 році з точки зору морської освіти і підготовки були бажаними та очікуваними як морською індустрією, так і морськими навчальними закладами. Вони мали нарешті синхронізувати морську освіту і підготовку з загальноприйнятою освітянською практикою. Однак, компетентнісно орієнтований підхід потребував від морських навчальних закладів як радикальної зміни у підході до системи морської освіти, так і суттєвих змін з точки зору методики викладання та оцінювання. Саме ці виклики, зазначені у ПДНВ 95, навіть у наш час є не вирішеними для багатьох навчальних закладів та морських адміністрацій світу.

Втілення в життя компетентнісно орієнтованого підходу задля виконання вимог ПДНВ 95 вимагає від навчальних закладів звернутися до основ педагогіки, що, в свою чергу, потребує науково-педагогічних кадрів, які добре володіють методиками проектування навчальних програм, планів та навіть занять за новим підходом. ПДНВ 95 не є готовим навчальним планом, який можливо використовувати безпосередньо у процесі підготовки моряків. Інформацію з цього нормативного документу потрібно розширювати, асимілювати до потреб безпосередньої аудиторії і, таким чином, створити відповідний навчальний документ для певного курсу, дисципліни, модулю. З цього потрібно зробити висновок, що для науково-педагогічних працівників морських навчальних закладів світу треба застосовувати усі свої педагогічні навички та уміння для визначення найбільш підходящого способу надання можливості студентам отримати необхідні компетентності. Не менш важливим є вибір способу для перевірки набутих компетентностей, щоб бути певним у правильності методики підготовки [5]. Очевидно, що у цьому напрямку існувало, і досі існує, чимало перешкод.

Компетентнісно орієнтована освіта і підготовка фокусується на практичних навичках та компетентностях. Особливу увагу, в цьому сенсі, приділяється способам, яким оцінюються набуті компетентності, а також методиці перевірки демонстрації навичок. Ці аспекти є серйозним викликом для традиційних підходів до навчання та підготовки, які все ще досить поширені у багатьох морських навчальних закладах світу [1]. Увагу слід фокусувати на тому, що саме моряку потрібно уміти робити, заняття мають бути практичними за своєю суттю (засновані на діяльнісному підході), увесь процес навчання та підготовки має бути студентоцентрованим. Саме за такого підходу студенти зможуть більш відповідально ставитися до свого навчання, а оцінка результатів базуватиметься на демонстрації набутих навичок в близьких до реальних умовах.

Компетентнісний підхід в освіті передбачає, що необхідні навички можуть бути набуті різними способами за різний проміжок часу. В деяких країнах (Німеччина, Нідерланди, Нова Зеландія, Японія, Філіппіни) навчання на виробництві інтегроване у національну систему освіти. Це досягається шляхом використання національних навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін чи курсів, навчених оцінювачів на виробництві, а також нормативно-законодавчою базою для визнання періоду навчання на виробництві таким, що включений у період навчання для отримання відповідного диплому [4]. Саме цей підхід змусив багато морських навчальних закладів переглянути структуру навчальних програм, курсів та дисциплін і методику оцінки результатів навчання задля максимізації гнучкості системи освіти і підготовки в інтересах студентів та морської індустрії.

Визнання попередніх результатів навчання є ключовим моментом у компетентнісному підході, який заснований на простому принципі – коли компетентність була продемонстрована в реальних, чи близьких до реальних, умовах і оцінена, тоді необхідні навички були засвоєні. Цей момент також має на увазі той факт, що оцінювачі від індустрії і від морських навчальних закладів є компетентними, тобто навченими оцінювати і з практичним досвідом; а технологія оцінювання є валідною та надійною, тобто результати оцінювання є дійсними протягом довгого часу [8].

З точки зору педагогічної науки концептуальні засади компетентнісного підходу не є новими, адже вони націлені на те, що студент повинен уміти робити після закінчення певного курсу, яким чином студента треба оцінювати, щоб він показав результат свого навчання – це усе прописано у

стандартах визначення компетентності. Усі ці прості освітні принципи висвітлені у ПДНВ 95, але, як показує реальна практика, і ставлення учасників освітнього процесу, навіть самі національні та локальні освітні системи залишаються досить негнучкими.

Морські адміністрації кожної окремої країни відповідають за виконання умов прописаних у ПДНВ 95. В контексті підготовки моряків ці інституції, які у різних країнах мають різні назви – Агенція морської і берегової охорони (Об'єднане Королівство), Міністерство судноплавства і острівної політики (Греція), Служба безпеки мореплавства (Австралія), Адміністрація морської безпеки (Китай), Генеральна дирекція морської території і торгівельного флоту (Чилі) та багато інших – усі відповідають за акредитацію установ з підготовки моряків, а саме оцінку кваліфікації персоналу, відповідності тренажерного обладнання та устаткування і рівня курсової підготовки, яка надається в країнах їхньої юрисдикції [3]. Також вони відповідають за проведення аудитів уже акредитованих навчальних та тренажерних закладів. Саме у цих системах спостерігаються протиріччя між освітньою і тренажерною практикою та офіційною трактовкою адміністрації.

Морські адміністрації різних країн підходять до виконання своїх обов'язків по-різному – існує велика різниця між системами підготовки моряків у Австралії, США, Японії, Філіпінах, Малайзії та інших країн. Поряд з тим, що ці різні системи відображають національні потреби, вимоги і прочитання правил ПДНВ 95, з точки зору педагогіки виникають досить цікаві алогічності.

Як США, так і Австралія надають комплексну морську освіту, яка включає в себе усі компетентності, що вимагаються ПДНВ 95 від найнижчого до найвищого рівнів (посад на судні), а також надається і вимагається певний період роботи в морі для отримання першого сертифікату з несення вахти. У Австралії морські адміністрації сприймають завершення курсу, як першочергову вимогу до компетентності, але в той же час перевіряють випускників шляхом проведення усної співбесіди перед видачею диплому (Certificate of Competency). У Сполучених Штатах від студентів, які успішно закінчили курс, також вимагається проходження додаткового письмового екзамену від морської адміністрації перед отриманням диплому. У випадку із США студенти проходять через оцінювання своїх компетентностей двічі.

На Філіппінах та у Малайзії студенти-моряки також отримують комплексну морську освіту від кадета до капітана з обов'язковим плавальним цензом для переходу на наступний рівень. Однак

після проходження практики у морі для отримання наступного рівня студенти повинні пройти курс теоретичного і практичного навчання та екзаменів перед проходженням співбесіди з представниками морської адміністрації. Ці підготовчі переддипломні курси, які можуть тривати до шести місяців, повторюють ті компетентності, які моряк здобув під час попереднього навчання, а також ті, які він здобув під час плавальної практики на борту. У всіх цих прикладах виникає питання – що відбувається з тією оцінкою, яку студент отримав до цього, під час навчання чи плавальної практики.

ПДНВ 95 вимагає наявності мінімум дванадцяти місяців служби на борту перед тим, як студент-моряк може отримати перший офіцерський сертифікат з несення вахти. Водночас австралійська морська адміністрація вимагає мінімум вісімнадцяти місяців служби у морі.

Деякі країни включають до плавальної практики час, проведений на морських тренажерах, таких як тренажер ходового містка чи тренажер машинного відділення. В деяких випадках цей вид висококласної практичної підготовки враховується у подвійному об'ємі. Таким чином можливе зменшення реального періоду плавальної практики на борту судна до об'єму нижчого ніж вимагає ПДНВ 95 (12 місяців).

З точки зору освітан виникає питання про необхідність безпосередньої служби на суднах для отримання диплому. Яка її функція у процесі підготовки морського фахівця – набуття реального морського досвіду, апробація на практиці отриманих навичок, які неможливо перевірити деінде ще, демонстрація набутих компетентностей чи просто традиція. Більшість студентів-кадетів проходять певну структуровану програму підготовки перебуваючи на торгівельних суднах, часто з використанням Книги записів плавальної практики (Training Record Book), але багато що вказує на те, що ця програма підготовки сприймається не настільки серйозно, наскільки треба було б. ПДНВ 95 поширює ідею «оцінювання проявів виходячи з одного чи більше наступних джерел: підтверджений досвід роботи в морі ...». Там же вказується, що «будь-яка особа, яка проводить оцінювання компетентностей моряка під час плавальної практики повинна мати відповідну підготовку з методики оцінювання...» [6]. Такий підхід повністю співпадає з компетентнісним підходом в освіті, але морські адміністрації дуже неохоче підтримують розширення використання оцінювання під час плавальної практики, залишаючи усе в сфері традиційного підходу, тобто просто ведення Книги записів плавальної практики.

Модельні курси Міжнародної морської організації (ІМО) в цілому є непоганою ідеєю морської спільноти, якщо їх розглядати лише як настанови викладачам для побудови та розробки необхідного навчально-методичного матеріалу. У ряді країн (Філіппіни, Малайзія, Норвегія) морські адміністрації обрали шлях повної відповідності затверджених ними курсів модельним курсам ІМО. Це призводить до проблем, які виникають через занадто чітко та необґрунтовано прописані рекомендації модельних курсів стосовно кількості навчальних годин на той чи інший курс для опанування компетентністю. Наприклад, наприкінці ХХ століття австралійські морські навчальні заклади проводили курс Глобальної морської системи зв'язку під час лиха та для забезпечення безпеки мореплавства (ГМЗЛБ), який тривав один тиждень і, що досить важливо, забезпечував перевірку набутих студентами компетентностей роботи з ГМЗЛБ. Одночасно, морська адміністрація Норвегії відмовилась приймати та признавати австралійські сертифікати ГМЗЛБ тільки через той факт, що ІМО модельний курс радив проводити такий курс протягом двох тижнів. У результаті морська адміністрація Австралії вирішила не сперечатися стосовно рівня компетентності, який забезпечувався їх курсом і продовжила термін навчання до такого, який вимагається модельним курсом. Тільки після цього морська адміністрація Норвегії погодилась визнавати австралійський сертифікат. Суть проблеми тут не у тривалості курсу, а у рівні володіння компетентністю після проходження курсу, але ця суть була втрачена морськими адміністраціями обидвох країн під час намагання

відповідати модельним курсам ІМО. Справа у тому. Що модельні курси також застарівають дуже швидко, а на даний момент не існує систематичного процесу оновлення цих курсів. Таким чином загрози від є очевидними, якщо морська освіта буде покладатися тільки на модельні курси.

Системи освіти більшості країн кінця ХХ століття працюють на основі програм, розроблених по роках; предметах, розділених по семестрах; блоків дисциплін чи модулів з визначеною кількістю годин для конкретної дисципліни [2]. Така система організації освітнього процесу передбачає, що студентів треба мати конкретної кількості часу для досягнення конкретних результатів. Слід зазначити, що така система може мати валідність та право на існування для більшості традиційних підходів до навчання, але, говорячи про компетентнісний підхід, неможливо вбачати у цій системі повноцінне його запровадження. Більшість навчальних закладів встановила екзаменаційно-атестаційні періоди в конкретний час, і тільки окремі – дозволяють студентам проходити оцінювання компетентностей в той період, коли вони самі вважають себе готовими до цього. Саме ці окремі навчальні заклади використовують компетентнісний підхід у більшій мірі, хоча в такому випадку процесом освіти і підготовки досить складно управляти, адже він проходить всупереч структурному підходові, який є таким «рідним і знайомим» викладачам і студентству. Що потребує наразі суспільство і економіка, так це зміну парадигми освіти на набагато більш гнучкий підхід до процесу навчання. Зміна парадигм вищої освіти, наведена А. Інґлісом [7], показана у таблиці.

Таблиця 1

Старі парадигми	Нові парадигми
Студенти беруть те, що можуть взяти від процесу навчання	Курси надаються за вимогою
Чіткий академічний календар	Діяльність закладу увесь рік
Університет – місце отримання знань	Університет – ідея, яка дає можливість вчитися
Певна (остаточна) ступінь після випуску	Навчання впродовж життя
Університет – це «башта із слонової кістки»	Університет – це суспільно-громадський партнер
Студентам в основному 18–25 років	Студенти будь-якого віку
Основне джерело інформації – книга	Інформація надається за вимогою
Статус	Ринкова вартість
Один продукт	Повторне використання інформації
Студент сприймається як необхідне зло	Студент сприймається як клієнт
Подача інформації відбувається у аудиторії	Подача інформації відбувається будь-де
Мультикультуризм	Глобалізм
«Цегла та вапняний розчин»	«Біти та байти»
Одне спрямування	Багато спрямувань
У центрі уваги – заклад	У центрі уваги – ринок
Фінансується державою	Фінансується ринком
Технології вважаються витратою фондів	Технології вважаються ключовою відмінною рисою

Компетентнісний підхід є частиною нової парадигми і тому потребує підхід до викладання заснований на результаті.

Висновки. ПДНВ 95 звісно ж значно покращив якість освіти і підготовки моряків, зокрема у царині методики викладання, системи освіти окремих закладів, а також кадровому доборі викладачів. Однак зрозумілим є те, що все ще існує ціла низка асиметричних факторів між засадами компетентнісного підходу, висвітленими у ПДНВ 95, розумінням і тлумаченням морських адміністрацій різних країн і сучасними підходами до навчання.

Якщо взяти за аксіому той аспект, що ПДНВ 95 вірно визначає перелік компетентностей моряка, тоді морські освітні заклади мають концентруватися на тому, яким чином ці навички і компетентності мають бути опановані та оцінені. У той же час морські адміністрації мають виконувати контролюючу функцію стосовно того, чи компетентних випускників готує той чи інший морський навчальний заклад. При цьому морські адміністрації можуть виконувати цю функцію

найрізноманітнішими способами: затвердженням переліку акредитованих закладів, аудитами, випадковим тестуванням і т.п.; але, в той же час, морські адміністрації не можуть і не повинні диктувати навчальним закладам способи формування та оцінювання компетентностей.

Розмежування повноважень між морськими адміністраціями і морськими навчальними закладами потребують більшої чіткості задля того, щоб освітяни могли провадити та забезпечувати освітній процес та підготовку моряків, а морські адміністрації концентрували свою увагу на контролі якості в аспекті забезпечення отримання моряками необхідних компетентностей. Насичення змісту курсів і дисциплін, їх тривалість, методика викладання матеріалу та способи оцінки набутих компетентностей має бути виключною прерогативою навчальних закладів; врешті решт саме морські навчальні заклади несуть моральну, соціальну і матеріальну відповідальність за це як перед здобувачами освіти, так і перед роботодавцями моряків.

Список використаних джерел

1. Герганов Л. Д. Развитие профессиональной компетентности квалифицированных специалистов морского профиля в учебных центрах судоходных компаний : тенденции та перспективи // Науковий вісник Херсонської державної морської академії. – 2015. – № 2 (13). – С. 71-78.
2. Дрозач М. І. Развитие профессионального обучения кадров на производстве в контексте зарубежного опыта // Наука та інновації. – 2008. – Т 4. № 3. – С. 88-94.
3. Ляликов С. Морские администрации в мире : пример функционала для Украины [Электронный ресурс] // Судоводство. – 2016, август. – Режим доступа: <https://sudohodstvo.org/morskie-administratsii-v-mire-primer-funktsionala-dlya-ukrainyi/>
4. Dahlberg R. Assessment of Nautical Competence. Report # SK-13/122, Gothenburg, 2013.
5. Gosh S., Bowles M., Ranmuthugala D., Brooks B. P. Reviewing seafarer assessment methods to determine the need for authentic assessment // Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs. – 2014, May. – # 6 (1). – P. 49-63.
6. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO.
7. Inglis A., Ling P., Joosten U. Delivering digitally – Managing the transition to the knowledge media. – London, Konan Page, 1999. – 287 p.
8. Model Course 1.30 On-Board Assessment, 2001, London, IMO. – 115 p.

References

1. Gerganov L. D. Rozvitok profesiynoi kompetentnosti kvalifikovanih fahivtsiv morskogo profilyu v navchalnih tsentrah sudnoplavnih kompaniy : tendentsiyi ta perspektivy [Development of qualified seafarers' professional competence at training centres of shipping companies: trends and perspectives] // Naukoviy visnik of Kherson State Maritime Academy. – 2015. – № 2 (13). [in Ukrainian].
2. Drozach M. I. Rozvitok profesiynogo navchannya kadriv na vyrobnytstvi v konteksti zarubizhnogo dosvidu [Development of staff professional training within the industry in the context of international experience] // Science and Innovations. – 2008. – Т 4. № 3. [in Ukrainian].
3. Lyalikov S. Morskiye administratsii v mire : primer funktsionala dlya Ukrainy [Marine Administrations of the world: example of functional for Ukraine] // Shipping. – 2016, August. – Retrieved from: <https://sudohodstvo.org/morskie-administratsii-v-mire-primer-funktsionala-dlya-ukrainyi/>
4. Dahlberg R. Assessment of Nautical Competence. Report # SK-13/122, Gothenburg, 2013.
5. Gosh S., Bowles M., Ranmuthugala D., Brooks B. P. Reviewing seafarer assessment methods to determine the need for authentic assessment // Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs. – 2014, May. – # 6 (1). – P. 49-63.
6. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO.
7. Inglis A., Ling P., Joosten U. Delivering digitally – Managing the transition to the knowledge media. – London, Konan Page, 1999. – 287 p.
8. Model Course 1.30 On-Board Assessment, 2001, London, IMO. – 115 p.

Рябуха И. М. Смена парадигмы морского образования на стыке столетий (глобальные вызовы)

В статье рассматривается мировой опыт вопроса изменения парадигмы образования и подготовки моряков в связи с принятием в 1978 году Международной конвенции про подготовку и дипломирование моряков и несение вахты Международной морской организацией и последующими поправками к ней в 1995 году. Рассмотрены противоречия, которые возникали во время попыток унификации систем морского образования разных стран, а также роль морских учебных заведений и морских администраций в этих процессах. Приведены примеры урегулирования вопросов признания морских сертификатов между разными странами. Особое внимание уделено вопросу взаимодействия морских администраций мира с морскими учебными заведениями в разрезе оценивания уровня компетентности моряков и их последующего дипломирования и сертификации в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: морское образование, морская администрация, компетентность моряка, оценивание, парадигма образования, компетентностный подход.

Ryabukha I. Change of maritime education paradigm at the edge of the century (global challenges)

The article describes global experience on the issue of educational paradigm shift and seafarers training in the context of adoption of International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers in 1978 and further its amendment in 1995. There is an attempt to postulate that there are still a lot of barriers to cope with for achievement the key objective of STCW in terms of education and training. The contradictions that emerged during trying to implement unification of maritime education systems of different countries are considered here. The role of maritime educational establishments and marine administrations in these processes is analyzed. Examples of settling the problem questions on recognition of seafarers' certificates between different countries. Special attention is paid to the issue of correlation and cooperation between marine administrations and maritime educational establishments in terms of seafarers' competencies assessment with their further certification in the context of competency based teaching. In conclusion there are some tips of how can the situation be improved in future.

Key-words: maritime education and training, marine administration, competence of a seafarer, assessment, paradigm of education, competency based teaching.

Стаття надійшла до редколегії 20.02.2018

УДК 37.3/.5.091.113

Микола СВІРЖЕВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук,
директор Гуманітарної гімназії № 1 ім. М. І. Пирогова
Вінницької міської ради, м. Вінниця, Україна
e-mail: sch1@galaxy.vn.ua

**ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

У статті проаналізовано особливості діяльності сучасного керівника, який розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до інновацій, професіоналізм та виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить імідж закладу як установи в зовнішньому просторі та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, а отже, і творчість учнів та педагогів. Доведено необхідність дотримання принципу діалогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, а саме щодо керівник навчального закладу та: новими Державними стандартами початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти; методичним кабінетом навчального закладу; методичним кабінетом/науково-методичним центром управління/відділу освіти і науки; закладами післядипломної педагогічної освіти; директорами інших навчальних закладів; батьками; соціумом.

Ключові слова: керівник навчального закладу, діяльність, управління, сучасний освітній простір, інноваційний підхід, принцип діалогічної взаємодії.

Освітній простір перебуває у стані реформування, що спричинено введенням нових Державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти. Саме в них визначено зміст навчально-виховного процесу та передбачено якісний професійний супровід його впровадження. Зрозуміло, що якість

освіти мають забезпечити педагогічні працівники на чолі з керівниками навчальних закладів, управлінська діяльність яких має бути спрямована на створення умов для адаптації учасників навчально-виховного процесу до реформування в цій галузі. Сучасний керівник розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до