

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, ПРАКТИКА

Колективна монографія

Умань – 2020

УДК 37.091.113(02)

У 66

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини (Протокол № 4 від 22 жовтня 2020 р.)*

Авторський колектив:

**Безлюдна Н. В. (1.2), Бойченко В. В. (3.3), Бялик О. В. (2.2),
Гагарін М. І. (2.1), Дудник Н. В. (2.3), Кірдан О. Л. (1.2, 3.5),
Коберник О. М. (3.1), Котловий С. А. (3.1), Кудла М. В. (2.3),
Прищеп С. М. (3.2), Стеценко Н. М. (3.4), Ткачук Л. В. (1.3),
Ткачук М. М. (1.1).**

Рецензенти:

Шелепко Г. А., кандидат педагогічних наук, директор Уманської загальноосвітньої школи №8 Уманської міської ради;

Пащенко Д. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів».

**У 66 Управління закладами освіти: теорія, історія, практика :
колективна монографія [Безлюдна Н. В., Бойченко В. В.,
Бялик О. В., Гагарін М. І. та ін.] / за заг. ред. О. Л. Кірдан. –
Умань : Візаві, 2020. – 290 с.**

У монографії представлено результати досліджень за науково-дослідною темою «Теорія, історія та практика управління навчальними закладами» (державний реєстраційний номер 0116U000116). Обґрунтовано теоретичні положення й розроблено практичні рекомендації щодо вдосконалення управління закладами освіти та модернізації професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Рекомендовано читачам, які цікавляться проблемами управління закладами освіти, науково-педагогічним працівникам, управлінцям та здобувачам вищої освіти.

УДК 37.091.113(02)

© Колектив авторів, 2020

© УДПУ, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ДОСВІД МИНУЛОГО, ГОРИЗОНТИ МАЙБУТНЬОГО.....	5
1.1. З історії педагогічного менеджменту в Україні	5
1.2. Трансформація нормативно-правового забезпечення управління закладами вищої освіти у контексті реформ кінця XIX – початку XX ст.	46
1.3. Ціннісно-орієнтоване управління в системі менеджменту закладу вищої освіти	62
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ.....	95
2.1. Управління розвитком виховної системи закладу загальної середньої освіти	95
2.2. Особливості управління профільним закладом загальної середньої освіти.....	115
2.3. Шляхи вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.....	128
РОЗДІЛ 3. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	161
3.1. Формування у майбутніх менеджерів освіти конфліктологічної компетентності.....	161
3.2. Контрольно-діагностична компетентність керівника закладу загальної середньої освіти.....	204
3.3. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.....	221
3.4. Удосконалення шляхів формування інноваційної компетентності керівників закладу освіти.....	234
3.5. Робота з науковими джерелами як складник освітнього процесу професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.....	261
ПІСЛЯМОВА.....	289

ПЕРЕДМОВА

У монографії представлено результати досліджень науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Житомирського державного університету імені Івана Франка за науково-дослідною темою «Теорія, історія та практика управління навчальними закладами» (державний реєстраційний номер 0116U000116).

У першому розділі монографії «Управління закладами освіти України: досвід минулого, горизонти майбутнього» розглянуто процес зародження, становлення і розвитку педагогічного менеджменту в Україні; схарактеризовано трансформацію нормативно-правового забезпечення управління вищими навчальними закладами у контексті реформ кінця XIX – початку XX ст.; висвітлено ціннісно-орієнтоване управління в системі менеджменту закладу вищої освіти.

У другому розділі монографії «Організаційні, методичні та практичні засади управління закладами освіти» розглянуто процес управління розвитком виховної системи закладу загальної середньої освіти; схарактеризовано особливості управління профільним закладом загальної середньої освіти; окреслено шляхи вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

У третьому розділі монографії «Модернізація професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти» досліджено формування конфліктологічної компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі навчання в магістратурі за освітньою програмою «Управління закладом освіти»; схарактеризовано контрольню-діагностичну компетентність керівника закладу загальної середньої освіти; окреслено проблему формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти; схарактеризовано шляхи удосконалення формування інноваційної компетентності керівників закладів освіти; розглянуто роботу з науковими джерелами як складник освітнього процесу професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Практична цінність монографії полягає у тому, що результати наукових досліджень і здобутків авторів охоплюють різні аспекти управління закладами освіти та можуть бути корисними для керівників закладів освіти, представників державних органів влади, науковців і здобувачів вищої освіти.

РОЗДІЛ 1.

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ДОСВІД МИНУЛОГО, ГОРИЗОНТИ МАЙБУТНЬОГО

1.1. З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ

ТКАЧУК М. М.,

к. п. н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

На сучасному етапі пошуків ефективних шляхів і засобів управління національною системою освіти, потребують всебічного і глибокого аналізу наявні теоретичні ідеї та концепції, а також досягнення передового управлінського досвіду, набутого в Україні та у різних країнах світу. З огляду на цю об'єктивну потребу, перш за все, слід звернутися до розгляду найбільш фундаментальних теорій та концепцій зарубіжного менеджменту, оскільки, як засвідчує вивчення наукової літератури, аж до останнього десятиліття ХХ ст. сутність феномену управління аналізувалась переважно у рамках проблем економіки і виробництва. Саме в цій сфері, у результаті осмислення й узагальнення реальної практики організаційного керівництва окремими підприємствами, первісно зародились і набули розвитку різні теорії управління, і для позначення якого за кордоном вживається єдиний термін – «менеджмент». Більшість авторів вважають його ідентичним вітчизняному поняттю «управління».

Осмислення ідей менеджменту, їх перенесення до сфери внутрішкільного управління відкрили простір для розробки самостійного специфічного відгалуження управління – педагогічного менеджменту.

У сучасних умовах модернізації освітньої галузі в Україні на зміну філософії «впливу» в управлінні закладами освіти йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. Теорія управління школою доповнюється теорією внутрішкільного менеджменту.

Теорія менеджменту має особистісну спрямованість, вона суттєво змінює стиль взаємин у вертикальній формі розподілу праці:

- дозволяє створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного члена шкільного колективу;
- перейти на професійний стиль співробітництва, у процесі якого враховуються індивідуальні особливості кожного педагога, здійснюється особистісно орієнтований підхід до його діяльності;
- створює можливість розвитку кожної особистості на основі мотиваційних орієнтацій педагога;

– сприяє формуванню внутрішкільної культури, створенню психолого-педагогічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу [75, с.165–166].

Цілком зрозуміло, що історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту можна вважати, з одного боку, надбання загальної теорії менеджменту, яка ґрунтовно викладена у багатьох класичних працях зарубіжних науковців, з іншого – досягнення вітчизняної теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії у ХХ ст.

Мета підрозділу – проаналізувати основні історичні етапи виникнення і становлення педагогічного менеджменту як науки, з більш детальним визначенням характерних рис і особливостей цього процесу в Україні.

1.1.1. Аналіз фундаментальних теорій та концепцій зарубіжного менеджменту

Перші приклади свідомого управління відносяться ще до V–III тисячоліть до н. е., що було зафіксовано на глиняних табличках, які дійшли до наших днів і засвідчили існування певного регламенту управлінської діяльності у древньому Єгипті та Шумері, пов'язаного з комерційними операціями і управлінням державою.

Одна із настанов, що міститься у давньоєгипетській пам'ятці писемності «Повчання Птаххотепа», датованій 2000–1500 рр. до н. е., не втратила актуальності і в наші дні: «Якщо ти начальник, будь спокійним, коли слухаєш ти слова прохача; не відштовхуй його, перш ніж він полегшить душу від того, що хотів сказати тобі. Людина, уражена нещастям, хоче вилити свою душу навіть більше, ніж досягти сприятливого вирішення свого питання».

Мислителі Древньої Греції також внесли свій вклад у розвиток науки управління. Зокрема, Сократ, підкреслюючи важливість поділу праці і спеціалізації, бачив завдання управління у тому, щоб поставити кожну людину на належне їй місце. Він та інші давньогрецькі філософи стверджували, що причиною бідності суспільства, як правило, є відсутність кваліфікованого керівництва.

Платон у своїх «Політичних діалогах», «Республіці» і «Законах» доводив, що діяльність з управління є важливим елементом системи життєзабезпечення суспільства. Аристотель, вивчаючи існуючі на той час держави, виділив дві системи господарювання: економію, за якої виробляється майже все необхідне для власного користування, і хрематистику – мистецтво багатства. Він же заклав основи вчення про домашнє господарство і управління ним.

Вищесказане свідчить, що людство вже давно усвідомило

важливість управління як особливого виду діяльності. Але як галузь управлінських знань менеджмент почав формуватися в другій половині XVIII ст., а його становлення відбувалось на початку XX ст., в епоху індустріалізації і народження величезних за масштабами діяльності організацій.

За даними сучасної наукової літератури, історія виникнення, становлення і розвитку управління як науки, налічує близько семи тисячоліть і охоплює п'ять управлінських революцій, що радикально змінювали роль і значення цього феномену в житті суспільства.

Перша – «релігійно-комерційна революція», яка почалася близько V тис. р. до н. е., в Давньому Шумері із зародженням писемності і виникненням особливого прошарку жерців-бізнесменів, які здійснювали різні торговельні операції шляхом ділового листування і реалізації комерційних розрахунків.

Друга – «світсько-адміністративна революція», пов'язується з діяльністю вавилонського царя Хаммурапі (1792–1750 рр. до н. е.), який видав зведення із 282 законів щодо управління державою для регулювання всього різноманіття суспільних відносин між різними соціальними групами населення. Цими законами запроваджувався світський стиль управління, підсилювалися контроль і відповідальність за виконання певних робіт.

Третя – «виробничо-будівельна революція», відбулася під час правління Навуходоносора II (605–562 рр. до н. е.). Вона була спрямована на поєднання державних методів управління з контролем за діяльністю у сфері виробництва і будівництва.

Четверта управлінська революція (XVII–XVIII ст.) пов'язується із зародженням капіталізму і початком індустріального прогресу європейської цивілізації. Її результатом стало відокремлення менеджменту від власності (капіталу) і зародження професійного управління.

П'ята – «бюрократична революція» (кінець XIX – початок XX ст.) отримала таку назву, оскільки її теоретичною платформою була концепція «раціональної бюрократії». Основні результати цієї управлінської революції виявилися через такі акти: формування великих ієрархічних структур, розподіл функцій управлінської праці, введення норм і стандартів, установлення посадових обов'язків і відповідальності менеджерів [37, с.16–17].

Спроби наукового узагальнення набутого досвіду і формування основ теорії менеджменту, на думку І. Герчикової, належать до кінця XIX – початку XX ст. Це було зумовлено тим, що підприємства-гіганти відчували потребу в раціональній організації виробництва і праці, чіткій і взаємозалежній роботі всіх підрозділів і служб, керівників і виконавців

відповідно до науково обґрунтованих принципів, норм і стандартів [9].

Традиційно розрізняють п'ять основних шкіл менеджменту, що розвивались протягом XIX–XX століття:

1. Школа наукового управління (1885–1920 рр.). Її сутність відображена в роботах Ф. Тейлора, Ф. Гільберта, Л. Гільберт, Г. Ганта, Д. Франка.

2. Класична (адміністративна) школа управління (1920–1950 рр.). Основні положення школи висвітлені в роботах А. Файоля, Л. Урвіка, Д. Муні, М. Вебера.

3. Школа людських стосунків. Знайшла своє відображення в роботах Г. Мюнстербергера, М. Фоллет, Е. Мейо, Ч. Бернарда, Ф. Ротлісбергера, Д. Мак-Грегора, А. Маслоу.

4. Школа науки поведінки або школа соціальних систем (з 1950 р.). Найбільш відомі представники цієї школи: К. Аджиїріс, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор, Ф. Герцберг, Д. Марч, Г. Саймон.

5. Школа науки управління (кількісного підходу) або емпірична школа управління (з 1950 р.). Представниками цієї школи вважаються У. Бенніс, П. Друкер, Р. Дейвіс, Р. Епплі, А. Свенсон, Т. Левітт, Е. Дейд, А. Слоун, А. Чандлер, У. Ньюмен, Е. Петерсон, Е. Плоуммен, А. Коуел, К. Сіо [37, с. 17].

Останнім часом говорять про існування так званої нової школи управління [30; 41].

Основоположниками першої школи «наукового менеджменту» були американський інженер Ф. Тейлор і французький менеджер А. Файоль. Перший з них вирішив завдання удосконалення управління підприємством шляхом економного використання праці і засобів виробництва, регламентації використання інструментів і матеріалів, стандартизації робочих операцій, точного обліку робочого часу і цим довів, що управляти можна «науково». У 1911 році Ф. Тейлор опублікував свою книгу «Принципи наукового управління» [75, с. 164]. Теорія наукового менеджменту Ф. Тейлор висунула низку принципів раціоналізації і стимулювання виробництва в умовах замкнутої системи, позбавленої будь-якого істотного зв'язку із зовнішнім середовищем. При цьому організаційне управління він розглядав як систему, що включає регулювання як технологічних процесів, так і діяльності людей.

Центром теорії менеджменту Ф. Тейлора, пізніше розвинутої в працях Г. Ганта, Л. Гільберта, Ф. Гільберта, стали такі чотири принципи управління індивідуальною працею робітників:

- науковий підхід до виконання кожного елемента роботи;
- адекватний підхід до добору, навчання і тренування робітника;
- кооперація з робітниками;
- розподіл відповідальності за результати праці між менеджерами і

робітниками.

Оскільки увага концентрувалася на технологічних сторонах процесів, то тейлорівський підхід до менеджменту виявився як підхід інженерів, а не менеджерів [72].

У межах цього напряму становлять інтерес принципи менеджменту, сформульовані А. Файолем, якого вважають засновником класичної адміністративної школи управління.

Уперше розглядаючи менеджмент системно і запропонувавши формалізований опис роботи керуючих осіб, він, виділивши характерні для них види діяльності, виділив і обґрунтував сутність п'яти функцій управління: планування, організації, керівництва, координації і контролю. За його словами, «управляти означає передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати». Важливо і те, що в роботах цього автора поряд з обґрунтуванням принципів адміністративного керівництва – поділу праці, повноважень і відповідальності, дисципліни, єдиноначальності та стабільності персоналу, скалярного ланцюга, справедливості, ініціативи, порядку, корпоративного духу, розглядалися способи виконання функцій управління і найбільш важливі особистісні якості, необхідні менеджеру-практику [74].

Незважаючи на недоліки менеджменту А. Файоля, що виявилися в недостатній увазі автора до соціальних аспектів управління й обмеженому урахуванні ним дії людського фактора, логічним наслідком теорії наукового менеджменту було те, що, по-перше, вперше було визнано статус управління як особливого і самостійного виду інтелектуальної діяльності, що потребує відповідної підготовки у вигляді професії менеджера як професійного керівника. По-друге, завдяки засновникам і послідовникам цієї «класичної» школи в особі Л. Гьюїка, Л. Урвіка, Д. Муні, Б. Рейлі, Г. Черча, А. Шелдона та ін. менеджмент як теорія управління набув статусу самостійної галузі наукових досліджень, спрямованої на пошук законів і закономірностей ефективного досягнення цілей організації.

Починаючи із середини ХХ ст., наукові розробки в галузі менеджменту розвивалися в межах різних напрямів. Така різнобічність відповідала новим потребам післявоєнної економіки, у сфері якої почали активно формуватися ринково-підприємницькі структури. Нові підприємства стикнулися зі світом складніших взаємозв'язків та залежностей, а також з менеджментом, цілком монополізованим великими корпораціями. Саме з урахуванням потреб останніх і здійснювалися наукові дослідження і розробки в межах шкіл «людських відносин» і «поведінкових наук», а також у руслі «кількісного підходу», предметом спеціального вивчення яких стала мотивація поведінки людей.

Виникнення школи «людських стосунків» пов'язане з ім'ям німецького психолога Г. Мюнстерберга (1863–1916), який першим усвідомив важливість гуманізації процесу управління, оскільки менеджер повинен управляти, в першу чергу, людьми, а не машинами.

Особлива заслуга в розкритті ролі «людського фактора» в управлінні належить професору Гарвардського університету Е. Мейо, який закликав активізувати характерні для кожної людини духовні стимули, найсильнішим з яких, на його думку, є прагнення людини до постійного зв'язку зі своїми товаришами по роботі. Мистецтво спілкування з людьми, як відзначав Мейо, має стати головним критерієм відбору «адміністраторів».

У цілому в межах *теорії «людських відносин»* (Р. Блейк, Д. Браун, К. Браун, Е. Гізеллі, Д. Мак-Грегор, В. Зігерт, Л. Ланг, Д. Мутон, У. Оучі, Г. Ріккен, Г. Тріандіс, Г. Хоманс) з метою підвищення продуктивності праці досліджуються соціально-психологічні методи впливу на працівників, вивчаються окремих індивід, його психологічні якості та можливості, а також первинні організаційні осередки, включаючи функції неформальної організації (Д. Біг, К. Девіс, Е. Шейи), а також питання формування їх, методи керівництва ними.

У межах цієї теорії для вироблення способів реалізації демократизму у відносинах керівників з підлеглими розглядаються питання потреб, соціальних установок, ціннісних орієнтацій особистості, що пов'язуються із завданнями створення «сприятливого соціально-психологічного клімату», який залежить від стилю, методів управління й особистості керівника, його уваги до працівників, їхніх недоліків. Як бачимо, пропонується цією доктриною регуляція поведінки працівників слугує інтересам бізнесу, сприяє затушовуванню соціальних суперечностей, є спробою усунення конфліктів шляхом гармонізації відносин усередині окремих груп, організацій, а потім і всього суспільства.

У 50-х роках ХХ століття школа людських відносин трансформувалася в школу «поведінкових наук», найвизначнішим представником якої став Абрахам Маслоу. Запропонувавши ієрархічну структуру людських потреб у вигляді п'яти основних рівнів і розгорнувши їх характеристику на первинні (нижчі: фізіологічні, безпеки та захищеності) і вторинні (вищі: соціальні, поваги і самореалізації), він обґрунтував міру пріоритетності їх у стимуляції людини до діяльності. При цьому Маслоу переконливо продемонстрував, що в сучасних умовах, коли дуже складно й суперечливо поєднуються потреби вищих і нижчих рівнів, за всіх матеріальних утруднень задоволення потреб вищих рівнів визначає поведінку людей зі все зростаючою силою [39].

Психологічне вчення про людські потреби А. Маслоу дуже швидко знайшло адекватний відгук у середовищі теоретиків і практиків

менеджменту. Зокрема ідея про важливість задоволення психологічних потреб робітників самою працею, умовами праці, конкретно – робочим місцем, незабаром набула конструктивного відображення в роботі Д. Мак-Грегора у зв'язку з описом ним двох альтернативних стратегій сучасного йому менеджменту, відомих як «Теорія Х» і «Теорія Y». Згідно з цими теоріями менеджер, виокремлюючи основні риси працівника та даючи їм оцінку, може майже безпомилково здійснювати свої управлінські впливи на підлеглого, найбільш ефективно будувати свої відносини з ним. У цих теоріях-альтернативах, хоч і йшлося про позицію менеджера і про стиль його керування, побічно акцентувалася увага саме на людському факторі, тлумаченні здібностей людини-працівника.

«Теорія Х» Д. Мак-Грегора орієнтувала на традиційний – авторитарний підхід до управління, що сприяє комерційному успіху підприємства через застосування влади керівника над виконавцем, який розглядався як інертний об'єкт управлінського впливу. На противагу їй «Теорія Y» враховувала позиції демократичної частини менеджерів, їхні нові віяння, що змінюють орієнтацію на завдання виробництва, підвищення продуктивності праці через удосконалювання людського фактора в бізнесі [28]. У результаті вона пропагувала новаторський стиль управління, відхід від командно-адміністративних впливів за допомогою утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин керівників і підлеглих, та створення умов для досягнення підлеглими своїх індивідуальних цілей, задоволення кожним членом організації своїх людських потреб [28].

В останній чверті ХХ ст. було висунуто «Теорію Z» У. Оучі, яка становила опис цілісного механізму японського менеджменту, що забезпечує виробництво найвисокоякіснішої продукції у світі за допомогою реалізації нового варіанта вирішення проблеми людських відносин [28]. Порівняно з установками «Теорії Y», у межах якої людський фактор ураховується, але розуміється як щось саме собою зрозуміле (оскільки висувається положення про те, що людей потрібно підтримувати і заохочувати, а розвитку техніки, автоматизації виробництва та методам керування приділено найбільшу увагу), «Теорія Z» розширює орієнтування на людину. У ній відповідальність за вибудовування відносин довіри зі своїми робітниками як з партнерами покладається на менеджерів і роботодавців, що набуває реалізації в таких рисах стилю керування: залучення людей вищої кваліфікації і довічне наймання працівників фірми; принцип старшинства серед співробітників; підготовка кадрів у вигляді навчання і перенавчання, налагоджена як постійний процес, і планомірне переміщення їх усередині фірми; горизонтальна координація працівників і відділів; значення штабних органів керування; використання неординарних співробітників з повним завантаженням; дія гуртків якості [28].

«Теорія Z», що повністю орієнтує на людський фактор і на головне завдання менеджера – управління людськими ресурсами, до сьогодні перебуває в центрі уваги ділових кіл міжнародного бізнесу, оскільки за сутністю вона є показником складної еволюції менеджменту наприкінці ХХ ст., що подолав шлях від раціоналізму традиційного стилю управління до нового економічного мислення, нового стилю керування й інновацій, орієнтованих на людину. Це набуває втілення у трьох основних принципах нового стилю управління: повага до окремої особистості; рівень сервісу; прагнення до досконалості, завдяки якій завершується перехід від розуміння робітника як робочої сили до розуміння його як особистості творчої праці, до самоврядування і співробітництва [28].

У післявоєнні роки потребу в нових підходах до менеджменту відчували і великі підприємства, конкуренція між якими стала ще більш запеклою та руйнівною, і нові організації, яким були потрібні системи управління, що враховують динамізм зовнішнього середовища і створюють можливість швидко і гнучко пристосовуватися до його змін. Потрібні були методи управління, що дали б можливість з одного боку, оптимізувати прийняті управлінські рішення, а з іншого – зберігати організаційні відносини між усіма частинами корпорацій. Певною мірою ці потреби задовольнялися новими розробками, які базуються на *системному і ситуаційному підходах*.

Спроби теоретичного аналізу процесів управління привели до застосування нових підходів у цій галузі. Одним із них є *ситуаційний підхід* (Г. Кунц, С. О'Доннел, Ф. Фідлер, М. Цеммерс, У. Уайт та ін.), що передбачає вивчення дій організації в різних, мінливих умовах і вироблення пропозицій про системи керування, адекватні до специфічних ситуацій. При цьому вивчають не загальні, а конкретні риси організаційних, інформаційних та інших систем, аналізують не окремі об'єкти, а результати емпіричних досліджень безлічі однорідних об'єктів.

Акцентуючи увагу на тому, що дії керівників у їхній практичній діяльності повинні змінюватися з урахуванням випадкових явищ і конкретних ситуацій (потреб та людського фактора), з якими ці керівники стикаються, теоретики ситуаційного підходу розробляють моделі різних ситуацій і відповідних їм типових рішень у сфері внутрішньофірмової організації виробництва та управління. У цілому схема застосування ситуаційного підходу має такий вигляд:

- діагноз ситуації для визначення головних проблем;
- формулювання мети керування; визначення шляху її досягнення;
- вивчення ситуації і виділення факторів, що впливають на прийняття рішень;
- розробка альтернативних варіантів дій; вибір альтернативи, найбільш відповідної ситуації;

– здійснення найбільш ефективних дій для досягнення цілей компанії.

Ситуаційний підхід набув досить широкого застосування у різноманітних галузях управлінської діяльності, включаючи і сферу освіти, педагогічної діяльності. Автори цієї теорії пропонують добирати менеджерів, котрі мають стиль керівництва, що відповідає умовам конкретної управлінської ситуації, а не намагаються змінювати стиль свого спілкування й поведінки в процесі перепідготовки, що дорого коштує. Саме залежно від ситуацій встановлюються критерії, за якими пропонується добирати поряд з менеджерами й інших працівників ділового підприємства.

Ситуаційний підхід, як підкреслюють Д. Гвішіані, Б. Мільнер, Є. Чижов, є спадкоємцем раніше сформованих в американському менеджменті теорій і являє собою спробу систематизації їхніх провідних положень. Цей підхід характеризується конкретністю, близькою до практичних проблем, але його основним недоліком є еkleктичність, оскільки він запозичує з інших теорій управління лише окремі елементи їх. У ситуаційному підході не ставиться питання про вивчення організації з позиції всієї суспільної системи. Остання цілком приймається як зовнішнє організаційне середовище, через що вся діяльність фірми має підкорятися вимогам уже цілком сформованої управлінської ситуації.

Досвід організації сучасного виробництва набув узагальнення й у *теорії соціальних систем* (Ч. Барнард, Б. Мейо, М. Фоллет та ін.). Відповідно до цієї теорії, соціальна організація становить комплексну систему, що поєднує приватні підсистеми, формальну і неформальну структури, статуси і ролі, фізичне оточення, особистість. Дослідження взаємодії цих елементів у межах теорії соціальних систем особливо важливе, тому що основним її поняттям є поняття «єднальні процеси»: комунікація, рівновага і прийняття рішень. Причому комунікації утворюють будову, конфігурацію організації, рівновага є механізмом стабілізації організаційної системи, а процес прийняття рішень – засобом регулювання і «стратегічного керівництва».

Один із найбільш відомих науковців теорії соціальних систем Ч. Барнард, використовуючи комплексний підхід, що ґрунтується на застосуванні методів і засобів філософії, економіки, соціології, психології і фізики, прагнув створити цілісну теорію організації й управління. Тому не випадково у його авторській концепції соціальних систем розкрито питання мотивації діяльності людей, моральної відповідальності та підтримання авторитету, стратегій і способів прийняття управлінських рішень.

Розробка теорії соціальних систем, безсумнівно, заслуговує на увагу, особливо в аспекті застосування системних методів управління,

використання синтетичного – комплексного підходу до аналізу організації, способів вивчення механізму функціонування організаційної системи. Однак у цій теорії на перший план висувається аналіз організаційно-технічних і психологічних відносин за повного ігнорування соціально-економічних відносин сучасного суспільства, що утворюють його економічний базис. Як наслідок, автори теорії соціальних систем змішують виробничі відносини, тобто відношення до засобів виробництва, з організацією виробничого процесу.

Один із нових напрямів у сучасному менеджменті – *теорія прийняття управлінських рішень* (Р. Кантер, Р. Мельор, Х. Роузен, К. Татеїсі, Р. Таунсенд, П. Хейне, Лі Якокка та ін.), у якій основна увага приділена вибору раціонального рішення з кількох можливих варіантів. Передбачається вивчення всієї сфери діяльності підприємства, його організаційної структури, підготовки інформації для рішення і т. ін. Позитивне значення цього підходу полягає в тому, що управління розглядається як раціональна діяльність, що має ґрунтуватися на наукових висновках і рекомендаціях.

Крім того, теорія прийняття рішень проповідує ідею вирішення соціальних конфліктів організаційними методами. При цьому в процесі прийняття рішень менеджери орієнтуються не тільки на інтереси власників засобів виробництва, а й на максимальне використання творчого, інтелектуального та фізичного потенціалу всіх членів організації за допомогою різноманітних засобів маневрування в напрямі дотримання ними своїх обов'язків і реалізації своїх прав. Однак до аналізу управлінських рішень у межах цієї теорії застосовується трохи уособлений підхід, переважно тільки з позиції організаційно-технічної сторони, хоча будь-яке рішення має прийматися з урахуванням впливу низки економічних, соціальних, політичних та інших факторів, зумовлених конкретною формою власності на засоби виробництва. Це викликає необхідність під час розгляду рішення аналізувати як його організаційно-технічну, так і соціально-економічну сторону в їх нерозривній єдності.

Необхідність підвищення раціональності управлінських рішень привела до виникнення кількісного і системного підходів, що сформувалися в руслі так званої *нової школи управління*, формування якої пов'язано з виникненням кібернетики, широким використанням моделювання й електронно-обчислювальної апаратури, інформаційних систем керування, комп'ютерної та оргтехніки, методу кількісних вимірів і дослідження операцій. Представники цієї школи, досліджуючи процеси прийняття рішень, орієнтували в галузі управління виробництвом на застосування новітніх методів та засобів, включаючи розробку математичних моделей типових підзавдань керування, а також

дослідження операцій за допомогою мережевих методів планування.

Подальший розвиток теорії дослідження операцій і теорії автоматизованого управління привів до формування *системного підходу*, що ставив своїм основним завданням оптимальне підвищення ефективності роботи організації в цілому. Системний підхід у керуванні був спрямований: на визначення цілей, установлення ієрархій їх до початку діяльності з управління і, зокрема, під час і по закінченні прийняття рішень; найкраще досягнення цілей за допомогою порівняння можливих шляхів і вибору найбільш ефективного; кількісну оцінку цілей і засобів досягнення їх шляхом всебічного аналізу й оцінки можливих та запланованих результатів управлінської діяльності. Отже, представники нової школи управління зробили суттєвий внесок у галузь сучасного менеджменту за рахунок розробки основ системного підходу, що набув значного поширення в теорії і практиці управлінської діяльності.

Система інноваційного менеджменту формується у 80-х роках ХХ ст., коли у провідних західних країнах почали активізуватися тенденції до системного управління інноваційними процесами. Тут через зміну способів управління передбачалося нейтралізувати фактори, які перешкоджають творчим зусиллям новаторів, розширенню їхніх повноважень у використанні часу і ресурсів на робочому місці й у первинному колективі, використанню різних стимулів, що сприяють генеруванню нових ідей, запобіганню можливостям робити помилки в пошуковій роботі, створенню багатоканальних механізмів акумулювання творчих ідей і пропозицій.

Попередньо підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що вивчення історії походження та особливостей виникнення і специфіки змісту найбільш відомих зарубіжних концепцій менеджменту переконливо свідчить, що сам феномен «менеджмент» у його сучасному розумінні сформувався дуже швидко, безперешкодно утвердився і став незамінним, перетворився в інтернаціональне явище, набувши універсального застосування як певна сукупність теоретичних і практичних знань, організаційних дій та структур. Одним із перших розпізнав, узагальнив й описав його сутність як нового могутнього фактора цивілізації в середині 50-х років родоначальник і визнаний «батько» сучасного менеджменту П. Друкер. Насамперед, пов'язуючи застосування терміна «менеджмент» в основному зі сферою бізнесу, ділових підприємств, що ставлять комерційні цілі, він визначив менеджмент як новий спосіб організації колективних трудових дій, як сучасний спосіб управління, як орган, необхідний для утворення малих, великих і надмірно велетенських соціальних систем – різноманітних організацій і об'єднань (виробничих, екологічних, освітніх, науково-дослідних та ін.) [14].

Тому не випадково основні тлумачення менеджменту на сьогодні

представлені в Оксфордському словнику: спосіб, манера спілкування з людьми; влада і мистецтво управління (як особливого роду вмільсть і адміністративні навички); орган керування у вигляді адміністративної одиниці; група осіб, яка забезпечує упорядкованість процесів; наука управління і навчальна дисципліна. Очевидно, що в такому значенні менеджмент має міжнародний характер як своєрідний «сплав» теоретичних узагальнень практичного досвіду видатних менеджерів, практики найбільш відомих компаній і фірм, а також внеску з різноманітних галузей наукового знання. Отже, менеджмент має відношення до всіх без винятку соціальних систем, у тому числі до системи освіти, оскільки він:

- має міждисциплінарний характер і розглядає свій об'єкт – діяльність менеджера (керівника) як особу, котра здійснює управління процесами функціонування підприємства;

- виявляє прагматичну позицію, тому що в усіх аспектах спрямований на поліпшення справ організації щодо досягнення нею ефективності й прибутку;

- утворений операціональними знаннями, що слугують організації виконання конкретних дій;

- оперує мовою, покликаною мобілізувати зусилля людей на реалізацію поставлених загальних цілей організації, стимулювати їхню активність у напрямі досягнення найкращих результатів.

Варто особливо підкреслити, що науковий фундамент сучасного менеджменту і нині продовжує поповнюватися новими знаннями. Так, якщо в середині 80-х років у центрі уваги стояли проблеми інноваційного менеджменту і культури організації, то наприкінці 90-х років на перше місце виходять розробки проблеми лідерства, з якими сучасні організації пов'язують свої перспективні надії на майбутнє. При цьому ключовими моментами сучасної системи поглядів на менеджмент, що нерідко називають *«новою управлінською парадигмою»*, є такі принципові положення:

1. Відмова від управлінського раціоналізму класичних шкіл менеджменту, відповідно до якого успіх підприємства визначається насамперед впливом управління на внутрішні фактори, тобто раціональною організацією виробництва продукції, зниженням витрат, розвитком спеціалізації. Замість цього на перше місце висувається проблема гнучкості й адаптування організації до постійних змін зовнішнього середовища, під якою розуміють сукупність змінних поза її межами.

2. Використання в практиці управління досягнень теорії систем, що полегшує завдання розгляду організації в єдності її складових, нерозривно пов'язаних із зовнішнім світом.

Основні передумови успіху підприємства лежать у зовнішньому середовищі, межі якого прозорі, відкриті. Оскільки певне підприємство як окремо взята система не самозабезпечується, а залежить у своїй діяльності від енергії, інформації та інших ресурсів, що надходять ззовні, то для того, щоб ефективно функціонувати, система має виробляти здатність пристосовуватися до змін у зовнішньому середовищі.

3. Застосування у процесі управління засобів ситуаційного підходу, відповідно до якого центральним моментом організації всередині підприємства як відповіді на різні за своєю природою впливи ззовні є ситуація, тобто конкретний набір обставин, що впливають на роботу підприємства в цей період часу. Звідси визнання важливості специфічних прийомів, за допомогою яких виділяють найбільш значущі фактори, впливаючи на котрі, можна ефективно досягати поставленої мети.

4. Визнання соціальної відповідальності менеджменту як перед суспільством у цілому, так і перед колом людей, які працюють в організації. Організація – це насамперед соціальна система, ефективність якої залежить від головного її ресурсу – людини. Завдання менеджера полягає в тому, щоб організувати ефективну спільну роботу, у процесі якої кожна людина була б здатна максимально розкрити свій творчий і виробничий потенціал через активізацію таких факторів: лідерство, інноваційність мислення, стиль керівництва, кваліфікація і культура, мотивація поведінки, взаємини в колективі та реакція людей на зміни.

б. Нині орієнтація на нові умови і фактори розвитку суспільства набула відображення в принципах сучасного менеджменту, іменованого «новою управлінською парадигмою». Формулювання принципів цієї парадигми переконливо вказує на зростаючу роль людини, її професіоналізму, особистісних якостей, а також всієї організації системи взаємин між людьми. Серед найбільш значущих на початку третього тисячоліття виділені такі види соціальних контактів і взаємин людей у системі «керівник – підлеглий»: доброзичливе ставлення менеджерів до всіх, хто працює в організації; відповідальність менеджерів усіх рівнів за успішну діяльність організації; підвищення ролі горизонтальних і вертикальних рівнів комунікації як усередині, так і поза межами організації; створення атмосфери відкритості, чесності, довіри до людей; сприяння реалізації талантів кожного члена колективу та прагнень до постійного удосконалювання як особистої роботи, так і роботи організації.

6. Втілення нових принципів управління дуже ускладнене і потребує радикального перегляду всієї філософії сучасного бізнесу, виробництва і культури, зміни психології осіб, які працюють, особливо нового покоління управлінських кадрів, значного підвищення їхньої кваліфікації, зміцнення та зростання їхнього особистісного і професійного потенціалу. Незважаючи на це, все більша кількість зарубіжних компаній намагається

відійти від застарілих – командно-ієрархічних – відносин у своїх організаціях і підсилити позиції сучасного менеджменту шляхом кращого використання перш за все його соціально-психологічних засад, зокрема гуманістичних ідей, і створення найсприятливіших умов для особистісного та професійного розвитку кожного з членів персоналу. Одночасно змінюються підходи до формування стратегії розвитку управління та його цілей, побудови структури організації і менеджменту, процесу розробки і прийняття управлінських рішень, роботи з персоналом та оцінки ефективності діяльності організації, її підрозділів та кожного з працівників.

Отже, стає очевидно, що сучасний менеджмент – це не набір єдино правильних методів управління, готових рецептів і правильних відповідей на всі запитання. Менеджмент – це теорія, технологія й мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій, звернення до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного керівника.

1.1.2. Розвиток теорії управління освітою у зарубіжних країнах

Серед зарубіжних науковців, чії роботи суттєво вплинули на розвиток теорії управління освітою у першій половині ХХ ст., слід назвати викладача Чикагського університету Ф. Боббіта, який у 1913 р. опублікував роботу «Деякі принципи менеджмента, що застосовані до міських шкільних систем», у якій він розвивав класичні ідеї Ф. Тейлора в управлінні школами. Слід також підкреслити важливість робіт Д. Дьюї таких, наприклад, як «Школа і суспільство» та ін. Школа «людських відносин» знайшла своє відображення в роботах Дж. Купмана «Демократія у шкільному управлінні» і У. Йоха «Покращення людських відносин в управлінні освітою» [9;15].

У період 1930-х років ХХ ст. Асоціація прогресивної освіти США (Progressive Education Association in the United State) зробила спробу провести оцінювання та моніторинг освіти, щоб фундаментально реформувати середню освіту країни. Робочу групу сформував і очолив Ралф В. Тайлер [43, с. 18–19]. Це було видатною подією, оскільки фактично вперше дані проведеного моніторингу були використані для прийняття управлінських рішень у системі освіти США того періоду на державному рівні.

У 1950-х за кордоном, перш за все в Європі, починається період планування і проведення ґрунтовних освітніх реформ, що потребує запровадження певних моніторингових процедур і їх теоретичного обґрунтування. Поширенню оцінювання освіти в Європі посприяв Інститут

ЮНЕСКО у Гамбурзі (Німеччина), заснований 1952 р. Із середини 1950-х років він започаткував серію конференцій, які забезпечили нагоду для дослідників освіти з Європи та Північної Америки, обмінятися досвідом оцінювання та вимірювання освітнього процесу тощо. У 1959–1961-і рр. було проведено перше міжнародне експериментальне дослідження оцінювання якості освіти [43, с. 19–21]. Зазначені процеси суттєво вплинули на формування світогляду керівників закладів і установ освіти провідних країн світу.

У 1960-ті роки на Заході поширюється поняття «людський капітал», що дає потужний поштовх розвитку систем освіти розвинених країн. У цих країнах до цього часу зберігся принцип, який підтримали розробники освітньої політики: загальний потенціал шкільної системи – це головний чинник формування компетентної, продуктивної та конкурентно-спроможної робочої сили, і, відповідно, головний чинник добробуту держави. У цей час для процесу формування теорії управління освітою у розвинених країнах є характерним широке визнання теорії систем, застосування лінійних моделей, дослідження соціальних показників тощо [43, с. 22].

У Канаді, Австралії, Новій Зеландії, а згодом і у Великій Британії поширюється підхід до управління освітою з позицій соціальних наук. Це знайшло відображення, перш за все, в роботі Дж. Берона і В. Тейлора «Управління освітою і шкільне середовище» (1969) [11]. Практично у той же час у США виходить робота Р. Глеттера «Розвиток менеджменту для освітньої професії» (1972) [11].

У той же період спочатку у США і Європі (М. Джонсон, Г. Кунц, С. О'Доннел, С. Оптнер, Д. Хааг та інші), а потім і в СРСР (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Е. Юдін та інші) на розвиток управління освітніми системами починають впливати ідеї системного підходу.

Так, наприклад, М. Джонсон (США, 1974) пропонує використовувати системний підхід у загальній моделі управління освітою, а Д. Хааг (Швейцарія, 1976) використовувати системний підхід для аналізу управління шкільною освітою [11].

У 1970-ті роки у поглядах на теорію управління освітою в розвинених країнах світу відбуваються певні зміни. У 1973 р. Комітет освіти ОЕСР затверджує 46 показників для відображення рівня освіти. Разом із теорією систем, розвиваються синергетичний і ситуаційний підходи. Науковцями обговорюється доцільність планування освіти на макрорівні, увага звертається на здатність систем освіти протистояти структурним і процедурним реформам. На початку 1970-х років ЮНЕСКО розроблена міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), яка з 1978 року є інструментом порівняльного аналізу в галузі освіти на національному і міжнародному рівні [42; 43, с. 22; 44; 76].

З кінця 1970-х років у США і Великій Британії починає формуватися теорія ефективної школи (С. Перкі, М. Сміт, Д. Лівайн, Л. Лізотт, Дж. Ширинс, К. Коттон, П. Семмонс, Дж. Хіллман, П. Мортимор та ін.). Одним із найважливіших чинників впливу на успішність діяльності закладу освіти є, згідно з теорією ефективної школи, способи управління нею. В освітній теорії англomовних країн існує величезна кількість досліджень з проблем управління школою в умовах освітніх реформ [60, с. 131–153].

У 80–90 рр. серед зарубіжних науковців, що розвивали теорію управління освітою в цей період слід назвати Т. Буша, П. Сільвера, К. Еверса, У. Раста, А. Де Калюве, Е. Маркса, М. Петрі та інших. Серед цих авторів слід виділити роботу А. Де Калюве та інших дослідників «Развитие школы: модели и изменения», присвячену процесам моделювання систем управління розвитком шкіл [12].

Для періоду, що розглядається, характерним є взяття під контроль у зарубіжних країнах швидкого зростання освітніх витрат. У центрі уваги опинилася вже не політика задоволення суспільних потреб, а ефективне управління ресурсами і продуктивність забезпечення освітньої галузі [43, с. 27]. На перший план виходять питання управління якістю освіти. Потужний поштовх цьому процесу надає публікація у 1983 р. у США доповіді «Нація в небезпеці: потреба реформування освіти», над яким протягом двох років працювала комісія, призначена президентом країни. Документ був адресований не тільки законодавцям і керівникам освіти, а й простим громадянам країни і висвітлював глибинні проблеми американської освіти [82].

У цей період у багатьох європейських країнах і США починають переважати ринкові підходи до управління освітою. Ціла низка повноважень делегується із загальнодержавного рівня (чи рівня штату) на місцевий рівень або безпосередньо до шкіл. У 1990 р. в США було утворено Комісію з питань національних цілей освіти [43, с. 28–29; 60, с. 120–153]. Це потребувало модернізації окремих положень теорії управління освітою. Перш за все теорії моніторингу, що детально висвітлено А. Тайджнманом і Т. Невілом Послвейтом [43].

У кінці 1980-х років виходять також роботи Д. Гопкінза, які висвітлюють процедури оцінювання для розвитку шкіл у Великій Британії [10]. О. Локшина пише, що у 80–90-ті роки ХХ ст. у більшості країн Європи і в Європейському співтоваристві зокрема розпочинається новий період розвитку шкільної освіти, який вона характеризує як період підвищення якості та результативності. Для реалізації проголошених цілей країни вдаються до таких заходів, зокрема, як оптимізація шкільного менеджменту; створення національних систем моніторингу якості освіти; застосування новітніх педагогічних технологій, передусім ІКТ тощо.

Оптимізація шкільного менеджменту стає невід'ємною складовою освітніх реформ країн Європи [35, с. 22–26].

У цей період у світі було опубліковано низку фундаментальних теоретичних робіт, спрямованих на розвиток теорії управління освітою (Т. Буш «Теорії менеджменту в освіті» (Велика Британія, 1986); П. Сілвер «Управління освітою» (США, 1983); Н. Адамса «Управління середньою школою сьогодні» (1987) та ін. [11].

У вітчизняній науковій літературі тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (в тому числі і напрямки розвитку шкільного менеджменту) у 1990-х рр. – на початку ХХІ ст. ґрунтовно висвітлено А. Сбруєвою [60]. Вона висвітлює програми автономного шкільного менеджменту (school-based management) як найбільш поширений прояв децентралізації освітніх систем, що мав місце в контексті сучасних реформ у англomовних країнах. Засновуючись на поглядах науковців США Д. Девіда, Д. Мерфі і Л. Бека, вона розглядає п'ять можливих аспектів деволюції управлінських рішень:

- фінансовий менеджмент;
- менеджмент персоналу;
- менеджмент навчального процесу (курікулуму);
- стратегічний менеджмент;
- організаційний менеджмент [60, с.125].

Розвиток педагогічного менеджменту у зарубіжних країнах наприкінці ХХ–початку ХХІ ст. відображено в працях таких науковців, як: Б. Левін, Д. Янг, Д. Хопкінз, Р. Бові, С. Болл, Е. Голд, Р. Елмор, М. Фуллан, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Ерл, Ф. Хілі, Дж. Ді Стефано, Д. Джексон, Б. Лінгард, М. Петерс та інші. Цікавими є також роботи Д. Манна і В. Бриллера, присвячені питанням становлення шкільного менеджменту на пострадянському просторі [38].

У 1990-х роках продовжується активний розвиток теорії моніторингу якості освіти, який став основою для прийняття політичних рішень у галузі освіти. У більшості країн світу починають розуміти, що для того, щоб формувати освітню політику потрібно знати провідні тенденції, адже без такої інформації шкільній адміністрації бракуватиме системності розуміння того, що відбувається у сфері вхідних ресурсів, процесів і конкретних результатів навчання [43, с. 32–33]. Крім того, вимогою часу стає створення комп'ютеризованих баз даних з питань освіти.

Характерною рисою для зарубіжних країн є посилення уваги батьківської громадськості і суспільства взагалі до якості надання освітніх послуг, що, в свою чергу, стимулює процеси державно-громадського управління освітою. Процеси подальшої децентралізації управління освітою також потребують свого наукового обґрунтування. Все зазначене знаходить відголос у розвитку теорії управління освітою.

У 1995 р. у Великій Британії починається розробка «Національної професійної кваліфікації для директорів (National Professional Qualification for Headship (NPQH)). Одним із результатів цієї роботи стало введення Національних стандартів для директорів (National Standards for Headteachers) [3]. Розробка цього документа мала суттєвий вплив на розвиток прикладних аспектів теорії управління школою.

1.1.3. Педагогічний менеджмент в Україні

В історії становлення та розвитку системи управління освітою в Україні науковці виділяють кілька основних етапів. Так, зокрема Л. Прокопенко, базуючись на концепції Е. Тоффлера про три хвили розвитку людської цивілізації – аграрну, індустріальну, постіндустріальну – та про загальні закономірності розвитку суспільства і держави, виокремлює п'ять етапів. Кожен із цих видів управління освітою характеризується певними сутнісними рисами історичної форми держави, її завданнями і функціями, домінуванням певних суб'єктів управління [59].

Перший етап – інституціональний – пов'язаний зі становленням самої освіти як соціального інституту, який охоплює час з моменту формування первісної общини (35 – 40 тис. років тому) до формування держави (IX ст.).

Другий етап у розвитку управління освітою розпочинається з утворенням Давньоруської держави і триває до другої половини XVIII ст.

Третій етап охоплює другу половину XVIII – початок XX ст.

Четвертий етап – це період 1917–1991 рр.,

П'ятий етап розпочинається з серпня 1991 р. [59].

Одразу необхідно зауважити, що у зв'язку із тим, що протягом кількох століть окремі частини території сучасної України входили до складу Речі Посполитої, Російської та Австро-Угорської імперій, процеси формування систем управління освітою на цих теренах суттєво відрізнялися. Більше того вони мали другорядний характер поряд із проблемами збереження національної ідентичності через збереження національної школи.

Виходячи із історичних реалій, більш детально розглянемо розвиток управління освітою в межах території України з XVIII століття і до наших днів.

Україна у XVIII ст. мала досить розгалужену систему освіти, яка ґрунтовно висвітлена у науковій літературі.

У цей період на управління закладами освіти суттєво впливали церковні ієрархи. С. Сірополко, висвітлюючи діяльність Чернігівського колегіуму пише, що керівництво ним належало місцевому архієреєві, але на основі наказу Св. Синоду від 21 липня 1721 р. Чернігівський колегіум і

Київська Академія мали право звертатися до спеціальної контори для управління школами і друкарнями [62, с. 170].

У XVIII ст. з'являються роботи, хоча й епізодичні, які висвітлювали окремі питання управління освітою. Варто згадати роботу М. Ломоносова «Регламент московських гімназій» (1754 р.), де він, розглядаючи питання прийому на навчання, його змісту і атестації гімназистів, доводив, що знання не є цінністю самі по собі, для цього потрібна спеціальна організація діяльності вихованців [23; 32, с. 80].

Заслуговує на увагу реформа народного шкільництва на Галичині у 1774 р. (у цей період Галичина належить Австрії). Для управління народним шкільництвом на цій території утворено 1776 р. у Львові Крайову шкільну комісію. 22 березня 1787 р. прийнято шкільний статут. 1774 р. прийнято шкільний статут, який суттєво вплинув і на становлення освіти в Закарпатті [62, с. 631].

Початок XIX ст. пов'язаний на території України із зусиллями інспектора народних шкіл І. Могильницького, який зробив перші кроки у праці на терені широкої народної освіти [32, с. 233].

Видатною є постать В. Каразіна, якому належить ідея створення Міністерства народної освіти (1802), у діяльності якого він відіграв визначну роль, керуючи Головним управлінням училищ. Він розробляв «Предварительные правила народного просвещения», «Предначертания университетских и академических успехов», брав активну участь у відкритті навчальних закладів, у виданні першого в Росії педагогічного збірника «Ежемесячное сочинение об успехах народного просвещения». Завдяки тривалим зусиллям В. Каразіна 17 січня 1805 р. було відкрито університет у Харкові [32, с. 43, 62, с. 233].

Загалом перша половина XIX ст. характеризується процесами, пов'язаними із особистим баченням системи освіти міністрами освіти того часу (О. Разумовським, О. Голіциним, О. Шишковим, С. Уваровим та ін.) серед пріоритетів яких не було питань удосконалення управління системою освіти. У цей період керівники освітніх установ часто виконували поліцейські функції.

Так, наприклад, зазначає С. Сірополко, під час царювання Миколи I (1825–1855) директор гімназії в Україні повинен був надавати про кожного абітурієнта таємну референцію на ім'я куратора шкільної округи про те, якої мови вживає в розмові та чи дбає про вдосконалення себе в російській мові, чи прихильно ставиться до релігії, чи, навпаки, схиляється до вільнодумства тощо. Дисципліна в школі була на першому плані [62, с. 306].

Серед видатних педагогів середини XIX ст., які розглядали питання управління освітою, слід назвати О. Духновича, діяльність якого переважно пов'язана із Закарпаттям. Виходячи із реальних умов,

О. Духнович пропонує в кожному селі обирати «шкільного куратора», який би збирав кошти на шкільний будинок, оплату вчителів та створення шкільного фонду для забезпечення сиріт і дітей незаможних батьків навчальними посібниками і приладдям [32, с. 235].

Деякі питання практичного управління освітою починають оприлюднюватись у другій половині XIX ст. у роботах М. Бунакова, К. Ушинського, С. Шацького, М. Корфа, М. Пирогова, Л. Толстого, Ю. Федьковича та ін.

Одним із перших питань управління навчальним закладом розглянув К. Ушинський у своїй роботі «Три елементи школи». Він писав: «Діяльність будь-якого навчального закладу, якщо він переслідує хоч якусь виховну мету, складається з трьох елементів, представниками яких є: адміністратори закладу, його вихователі і його вчителі. Ці три основні елементи шкільної діяльності – адміністративний, навчальний і виховний – можуть перебувати і перебувають в дійсності в найрізноманітніших комбінаціях між собою. Інколи вони поєднуються в більшій чи меншій мірі, інколи зовсім розпадаються між окремими особами і часто перебувають навіть у ворожих відносинах між собою» [73].

К. Ушинський наводить цікавий досвід організації управління школою у Великій Британії, Франції і Німеччині. Взагалі ж одним із провідних завдань його творчості була боротьба за радикальне перетворення вітчизняної школи [44, с. 80; 73].

Як теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти увійшов в історію громадсько-педагогічного руху в Україні видатний вчений, лікар М. Пирогов, який у своїх роботах виступав за демократизацію управління школою та шкільною системою в цілому [32, с. 257]. У статті «Школа і життя» (1860) він писав про необхідність ліквідації розриву між школою і життям. М. Пирогов висував вимогу єдиної народної загальноосвітньої школи для всіх станів і національностей, забезпечення наступності освіти і шкіл різних типів, починаючи з елементарної, висуває принцип колегіальності в управлінні навчальними закладами [44, с. 61–63; 53]. Діяльність М. Пирогова на посаді куратора Одеського, а згодом Київського шкільного округу є прогресивними сторінками у розвитку освіти на цих територіях.

Деякі питання управління освітою розглянуті в роботах М. Тулова, який вказував, що великого зла шкільній справі завдає начальство, коли облутує школу і вчителів різними циркулярами та інструкціями і цим сковує творчу ініціативу педагогічного колективу. Від цього збивається сама душа школи. Він вказував, що поліпшенню народної освіти допомогло б усунення всіх неосвічених і малоосвічених чиновників (наглядачів) [44, с. 67].

Окремо слід наголосити на ролі М. Корфа – відомого громадського

діяча, педагога і публіциста, організатора земських шкіл у розвитку управління освітою. М. Корф зробив спробу розвести функції директора закладу освіти і шкільної ради. У своїх роботах він одним із перших розробив основи педагогічного аналізу навчального процесу. Особливо слід виділити видану ним у 1873 р. роботу «Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению» [16, с. 428].

Слід зауважити, що діяльність М. Пирогова, К. Ушинського, М. Корфа частково відбувалась у той період, коли міністром освіти Російської імперії був Д. Толстой (від 14 квітня 1866 р. до 24 квітня 1880 р.), діяльність якого і особисті якості досить скептично характеризувалася цими видатними педагогами [62, с. 315].

Певні положення щодо принципів управління освітою ми бачимо у шкільному уставі від 14 липня 1864 р., який було видано у Російській імперії і частково модернізовано 25 травня 1874 р. Цей документ визначав також основні засади шкільної кадрової політики [62, с. 348].

Помітною персоналією у другій половині ХІХ ст. був Ю. Федькович, який розпочав педагогічну діяльність у 1869 р. шкільним інспектором. М. Левківський вважає, що погляди Ю. Федьковича на народне шкільництво на Буковині випереджали сучасність на цілі десятиріччя, про що свідчать його глибокі інспекторські звіти. У першому своєму звіті про стан шкіл, вчителів, місцевої шкільної ради Винницького повіту він пише: «Місцевих шкільних рад або немає, або вони не знають своїх прав і обов'язків. Інспекторами шкіл нема кого вибирати, бо придатних для цього людей бракує. Про деяких місцевих інспекторів не варто й говорити, бо вони не доросли до своєї посади. Економічний стан шкіл незадовільний. Громади не дають потрібних коштів на утримання шкіл...» [32, с. 278–279].

Аналіз існуючих наукових джерел свідчить про те, що головний акцент у розвитку системи освіти на територіях, що географічно відповідають території сучасної України протягом ХVІІІ–ХІХ століть робиться переважно на процедурах створення мережі шкіл різних типів, обговоренні питань змісту і мови навчання. Школа в цей період є елементом самоствердження імперської політики країн, яким належали певні частини території України. Щодо питань удосконалення управління освітою, то вони не були актуальними для посадовців і педагогів того часу і не знайшли глибокого висвітлення в науково-педагогічних і управлінських працях тих часів [36].

Певний поштовх у розвитку теорії управління освітою відбувається на початку ХХ ст. На це питання звертають увагу видатні науковці, письменники, педагоги і громадські діячі. Так, І. Франко наголошує на необхідності реформ середніх і вищих учбових закладів [32, с. 285]. Організацію діяльності церковно-приходської школи відображено

видатною українською поетесою і громадським діячем Л. Українкою [70]. У цей період із статтею «О развитии школьного образования в Ахтырском уезде Харьковской губернии» виступає відомий поет і публіцист П. Грабовський. У статті на підставі документальних матеріалів, статистичних звітів, губернських звітів, він доказово критикує політику царату в галузі освіти [44, с. 155].

Слід звернути увагу на підготовлений у 1901 р. Міністерством освіти проект правильника для повітових шкільних рад, які на той час управляли народними школами. Згідно з тим проектом, усе керування народним шкільництвом зосереджувалося в руках директора та інспектора народних шкіл. Однак проект зустрів таку гостру критику в земських колах, що Міністерство освіти зняло з черги свій проект і вже більше не поновлювало свого наміру усунути земство від народної освіти. 26 березня 1907 р. Міністерство освіти видало «Правила про шкільні кураторії» («попечительства») з метою притягнути місцеве населення до піклування про матеріальний добробут своєї школи та її учнів, але в Україні шкільні куратори не знайшли особливого поширення [62, с. 436–437].

Революція 1905 р. принципово не вплинула на управління середньою освітою. Міністрами освіти Російської імперії на початку ХХ ст. були І. Толстой, О. Кауфман, О. Шварц, Л. Кассо, П. Ігнат'єв, які обіймали свої посади не тривалий час і за виключенням П. Ігнат'єва мали досить реакційні погляди на управління системою освіти.

Значний внесок у реформування системи освіти здійснив М. Завадський, педагогічна і управлінська кар'єра якого розпочиналася в Україні. Після того як у 1906 р. він став сенатором і таємним радником і був переведений до Санкт Петербургу, брав участь у роботі комісій з вироблення законопроектів і положень, що стосувалися реформи системи освіти. Ним безпосередньо було розроблено понад 20 законопроектів і положень, що лягли в основу реформи початкової та середньої школи, а також створення педагогічних інститутів з 1900 по 1917 р. М. Завадський розробив статuti навчальних закладів: гімназій, реальних училищ і педагогічних інститутів тощо [44, с. 128].

У 1917–1919 рр. влада в Україні неодноразово змінювалася, і кожний уряд вирішував питання розвитку української освіти по-своєму.

Від Лютневої революції до проголошення І універсалом Центральної Ради 10 червня 1917 р. автономії України влада була у Тимчасового уряду, який не виявляв активності в питаннях освіти.

Часи Центральної Ради (з 10 червня 1917 р. до 30 квітня 1918 р.), яка утворила Генеральний Секретаріат Освіти, що зосередився на підготовці вчителів і удосконаленні змісту навчання і організації діяльності української школи.

Від 30 квітня 1918 р., до ліквідації Гетманату 15 грудня 1918 р. У цей час замість принципу децентралізації запроваджується централізоване управління освітою.

Часи Директорії (з середини грудня 1918 р. до початку листопада 1919 р.). Серед прийнятих постанов, була постанова про децентралізацію управління освітою Революція 1917 р. скасувала стару інспектуру народної освіти та передала управління народною освітою на місцях органам місцевого самоврядування, що тоді було реформоване на демократичних засадах [19, с. 494–521]

У червні 1917 р. Універсал Центральної Ради проголосив автономію України і створив перший структурний підрозділ для управління системою освіти Генеральний Секретаріат освіти. Його діяльність очолив І. Стешенко. Центральна Рада розробила структуру управління освітою, відновила діяльність Всеукраїнської вчительської спілки. Одним із працівників відділу дошкільного виховання була С. Русова.

Важливою постаттю в цей період є також О. Барвінський, який після утворення ЗУНР у 1918 р. був секретарем освіти та віровизнання в першому Державному секретаріаті.

Уряд гетьмана П. Скоропадського сформував Міністерство освіти на чолі з М. Василенко. Першочерговими з питань організації системи освіти стали: централізація освіти; скасування відділів освіти для національних меншин; скасування шкільних рад у регіонах України. Поновлення Української Народної Республіки зберегло Міністерство освіти як основну управлінську одиницю. Очолив його І. Огієнко, який повернув децентралізаційні процеси в систему освіти України [32, с. 292–293; 44, с. 123–125].

З першою половиною ХХ ст. пов'язана і діяльність Я. Чепіги, який разом із С. Черкасенком, О. Музиченком, С. Русовою очолює рух за створення національної школи. Серед його статей, присвячених найболючішим питанням шкільництва в Україні, є роботи, що стосуються організації діяльності системи освіти [44, с. 180]. У цей період виходять роботи першого президента Карпатської України А. Волошина, присвячені питанням реформування національної школи: «Демократична шкільна реформа: до питання новелізації шкільних законів», «Про шкільне право будучої Української держави» тощо [44, с. 206].

Слід наголосити, що процес формування незалежності України у дорадянський період не тільки вивільнив значний потенціал української інтелігенції, а й сприяв формуванню механізмів державно-громадського управління освітою [32].

Радянська влада в Україні остаточно встановилася з грудня 1919 р. Українські більшовики свою діяльність спрямували на ліквідацію старої системи освіти, відокремлення школи від церкви, формуванні нового

апарату управління освітою. Нова українська система освіти починає будуватися за зразком Радянської Росії [19].

У перші роки радянської влади проблеми управління освітою практично не розглядалися. Для цього періоду є характерним повне заперечення досягнень буржуазної школи і спроби створити нову єдину трудову школу, підґрунтям якої була комуністична ідеологія. Зазначені процеси відображені в роботах В. Леніна, Н. Крупської, А. Луначарського. У цей період акцент органами управління освітою робиться на колективній відповідальності за шкільне життя, розвитку самоврядування. Інспектування і одноосібна відповідальність керівника вважались недоцільними. Досить скоро життя довело хибність таких підходів і персональна відповідальність за діяльність шкіл була покладена на їх завідувачів [29; 33].

Провідним принципом того періоду був сформульований В. Леніним принцип, що школа не може бути поза політикою. Основні положення такого підходу були викладені ним у доповіді на першому Всеросійському з'їзді по освіті (1918 р.) [33, с. 195–196]. Разом із тим, дефіцит кваліфікованих управлінських кадрів призводить до того, що у 1920 р. у Москві створюється Центральний інститут організаторів народної освіти. Однак розробки у цій галузі були згорнуті у 1925 р. [25].

З початку 1920 р. Народний Комісаріат освіти в Україні очолює Г. Гринько, в роботах якого відображені пріоритети створюваної в той час освітньої системи. Результатом діяльності наркома та його однодумців став унікальний документ – «Кодекс законів про освіту Української РСР» [44, с. 237–238].

У зазначений період керівництво системою освіти в Україні здійснював Народний Комісаріат освіти. У 1927 р. Народний Комісаріат освіти очолив М. Скрипник, творчий спадок якого налічує велику кількість доповідей і статей, в тому числі і з питань шкільного будівництва [44, с. 200]. Разом із тим, поступово сформований наприкінці 1920-х років тоталітарний режим ліквідував українську освітню специфіку в межах загальносоюзної уніфікації системи освіти [32, с. 165].

Перше наукове обґрунтування змісту управлінської діяльності керівників шкіл зробив Я. Ряппо, один із керівників освіти України 1921–1928 років. Він сформулював провідні функції процесу управління закладами освіти (цілепокладання, планування, організація, контроль, педагогічний аналіз), що практично майже повністю збігалися з функціями наукового управління, які були свого часу визначені А. Файодем. Особливу увагу у своїх працях «Чергові завдання науково-методологічної роботи», «Новий етап в праці Наркомосвіти» Я. Ряппо приділив розробленню критеріїв виміру результатів у процесі педагогічного аналізу, і передусім, таким головним аспектам як шкільні

організаційні форми роботи і завдання, а також викладацький склад, учні, методи навчання й виховання, знання і навички, як результат процесу, і відповідність їх вимогам часу [71, с. 38].

Значний внесок у розробку теорії управління освітою у СРСР в 1920–1930-ті роки зробив М. Іорданський, основні праці якого «Руководство школой» [20] та «Школоведение» [22] присвячені питанням школознавства. Він вважав школознавство комплексною дисципліною, яка вивчає основи організації шкільної справи і пов'язані між собою сторони внутрішнього життя школи (управління школою в адміністративно-господарчому і педагогічному відношенні, матеріальну базу школи, організацію навчально-виховного процесу, стан педагогів і учнів, шкільне самоврядування) [23]. М. Іорданський обґрунтовував шляхи і засоби здійснення масової народної освіти, виступав за створення державно-громадської системи управління шкільною справою, за широке залучення населення до участі у житті школи тощо [21–22]. У 1932 р. М. Іорданський у своїх роботах вперше у вітчизняній педагогіці використовує термін «управління» [23].

Певний вплив на розвиток експериментальної складової теорії педагогічного менеджменту у СРСР мала видана у 1927 р. робота німецького вченого В. Лая «Экспериментальная педагогика» [31]. Важливу роль у цей період відіграють також роботи М. Веселова і Д. Логінова. У той же час для цього періоду є характерним втручання у справу управління школою партійних організацій з метою комуністичної ідеологізації [36].

Значна увага у 30-ті роки в освіті України приділялася організації методичної роботи як провідної форми підвищення науково-теоретичного рівня педагогічних кадрів та важливої складової внутрішкільного управління. Певний внесок у незвичну на той час проблему наукового управління загальноосвітніми навчальними закладами було здійснено у праці «Як я керую навчальною роботою у школі» І. Лещінером, директором Київської середньої школи № 124 [34].

Проте, як зазначає І. Ситар, поодинокі спроби досліджень у 1920–30-х роках, в яких розглядалися окремі питання колегіального керівництва, наукової організації праці, планування, контрольної діяльності керівників шкіл та деякі інші питання, не отримали широкого розголосу і не вирішували проблеми розвитку теорії та практики управління в освіті і навчальних закладах загалом [61, с. 30].

У середині 1930-х років стає зрозумілим необхідність посилення управлінської ланки в системі освіти. У цей час були сформовані вимоги до директора школи як представника держави і одночасно кваліфікованого педагога. Разом із тим, в умовах адміністративно-командної системи перевага надається функції контролю. Характерною

рисую передвоєнного часу є поява у підручниках з педагогіки розділів «Школознавство».

У 1936 р. оприлюднено результати дослідження Є. Паламарчука «Організація керівництва навчально-виховним процесом у школі» [50], в якому було зроблено спробу наукового обґрунтування визначення змісту та методів внутрішньошкільного контролю, який на той час вважався головною функцією управління.

У 1939 р. виходить книга Б. Єсіпова та інших авторів, один із розділів якої називається «Управление и руководство школой». У зазначеному розділі розглядаються принципи управління і керівництва школою. При цьому чіткої межі між цими термінами не проводиться. Акцент робиться на єдиноначальності керівника, ролі постанов РНК СРСР і ЦК ВКП(б) щодо функціонування радянської школи, плануванні. Розглядаються також форми методичного керівництва роботою вчителів, деякі санітарні вимоги до роботи шкіл, господарські питання. Цікавим є те, що в існуючих на той час нормативах передбачено наявність квартири для керівника. Так, якщо в будівлі було чотири класні кімнати на 160 учнів, то під квартиру завідуючого відводилося 32,8 кв. м. [17, с. 335–348].

У 1939 р. виходить із друку «Педагогика» за редакцією І. Каірова, у якій є окрема глава «Руководство школой», в якій увага переважно приділяється плануванню роботи і поточному керівництву школою. Разом із тим, спеціальний підрозділ глави відведено висвітленню роботи директора школи і його помічника з навчальної роботи [52, с. 495–511]. У 1940 р. оприлюднена «Педагогика» за редакцією П. Груздева, частина якої, присвячена школознавству, побудована за тим же принципом [51, с. 578–619].

На погляди керівників сфери освіти у цей період суттєво вплинули роботи А. Макаренка у яких він висвітлював свою педагогічну систему щодо організації діяльності педагогічного та учнівського колективів школи. Загальновідомо, що А. Макаренко мав великий управлінський досвід. Ще восени 1919 р., коли він переїхав до м. Полтава, його кар'єра розпочинається із завідування міським початковим училищем № 2. Потім він працює директором семирічної трудової школи № 10, а згодом очолює колонію для неповнолітніх імені М. Горького і комуну імені Ф. Дзержинського. З 1935 р. працює заступником начальника відділу трудових колоній НКВС України і одночасно певний час завідує колонією в Броварах Київської області [32; 71].

О. Любар та інші автори підкреслюють, що українська школа вступила в 1940-і роки ХХ ст. приборканим і слухняним інструментом тоталітарного режиму. Переживши беззаконня періоду колективізації, голодомор 1932–1933 рр., репресії і переслідування інтелігенції, вона стала слухняним провідником політики антинародної влади. Такою ж її

роль у суспільстві залишалася і в повоєнні роки [37, с. 366]. У цих умовах керівник будь-якого закладу освіти або органу управління освітою стає в першу чергу провідником політики правлячої комуністичної партії в межах діючої жорсткої командно-адміністративної системи.

У період Другої світової війни і повоєнні часи темп наукових розробок щодо управління освітою знижується.

Наступний етап починається у 1950–1960-ті роки. Школознавство як галузь педагогічної науки, що має своєю метою дослідження змісту і методів управління шкільною справою, розкриття особливостей системи керівництва школою, організації її роботи стає визнаною частиною педагогіки в її сучасному розумінні [76, с. 404]. Терміни «керівництво» і «управління» в той період розглядаються як синоніми, чіткий поділ між ними відсутній.

Теорію управління освітою у цей період розвивають М. Кондаков, О. Волковський, П. Холмогорцев, М. Малишев, В. Дмитрієв, О. Ільїнська, К. Тихомиров, І. Новіков, І. Казанцев, А. Мостовий та ін.

Серед фундаментальних робіт того періоду слід назвати «Школоведение» за редакцією О. Волковського і М. Малишева, яке вийшло у 1955 р. О. Волковський та інші, висвітлюючи методологічні основи радянського школознавства, наголошують на тому, що «управління і керівництво установами системи народної освіти є прямим і безпосереднім вираженням політики Радянської держави». Разом із тим, висвітлюючи основні джерела радянського школознавства, вони не звертаються до класичних робіт із теорії управління, а називають: праці класиків марксизму-ленінізму, радянське законодавство, досвід управління і керівництва школами, історичне надбання педагогічної науки тощо. Авторами розглядаються питання управління освітою від рівня школи до рівня Міністерства освіти. Надані структури відповідних річних планів органів управління освітою. Серед функцій управління пріоритет залишається за функцією контролю. Спеціальний розділ відведено інспектуванню шкіл, де прописані функції кожного рівня управління освітою в цьому напрямі. У роботі значна увага приділена діяльності директора школи, ретельно виписані реалізація ним основних управлінських функцій з наголосом, знов-таки, на реалізації функції контролю [81, с. 5–7, с. 113–120].

У цей період розпочинається діяльність видатного педагога, директора Павлиської середньої школи на Кіровоградщині – В. Сухомлинського. У 1955 р. він захищає дисертаційне дослідження «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, яке вважається першою в Україні найбільш змістовною науковою працею з проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами [66]. Автор, спираючись на

особистий досвід і гуманістичне бачення школи, першим на теренах України і СРСР, розкрив сутність школи і її педагогічної діяльності як складної соціально-педагогічної системи в усіх напрямках її роботи та структурних складових, що забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу.

На особливості управління системою освіти в цей період вплинув закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 року, яким запроваджувалася обов'язкова восьмирічна освіта. Прийняття закону було результатом певної демократизації всіх сфер життя у період «хрущовської відлиги». Відповідно, в УРСР було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (17 квітня 1959 р.) [24; 32, с. 321].

Реформи 1960-х років у СРСР суттєво вплинули і на розвиток системи освіти. Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 серпня 1964 р. «Про зміни терміну навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням» було встановлено замість 3-річного – 2-річний термін навчання в середній школі на базі 8-го класу. 10 листопада 1966 р. ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР прийняли постанову № 874 «Про заходи подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи», яка визначила найважливіше завдання в галузі народної освіти – здійснення в основному до 1970 р. загальної обов'язкової середньої освіти для підростаючого покоління [32, с. 322].

Усе зазначене стимулювало професійне зростання педагогічних і управлінських кадрів. На порядок денний було винесено питання поліпшення професійних навичок працівників органів народної освіти. Відповіддю на вимоги часу стала стаття М. Соцердотова і М. Черпинського «Школоведение, его предмет и задачи», яка виходить у 1969 році, має методологічний характер і суттєво впливає на розвиток теорії управління освітою в зазначений період [63].

Серед науковців і практичних працівників шкіл зростає зацікавленість питаннями наукової організації праці, що були практично забуті після 1920-х років. Особливої уваги у цій площині заслуговують публікації М. Черпинського, в яких велика увага приділялась кількісним показникам розробки бюджету часу під час планування роботи директора школи й організації його діяльності, методам науково-педагогічних досліджень як складовій школознавства [78–79].

У цей період виходить робота Я. Візгерда та інших авторів, «Педагогика школы», в якій окремий розділ присвячено питанням школознавства. Разом із тим, обсяг цього розділу є невеликим, його підрозділи відображують роль учителя в радянській школі; участь сім'ї,

школи і громадськості у внутрішньо-шкільних процесах; загальні аспекти організації системи народної освіти в СРСР і за кордоном. Безпосередньо управлінню школою присвячено невеликий підрозділ, у якому розглядається єдиноначальність і колективність в роботі школи, питання планування і організації методичної роботи. Надані матеріали мають практико-прикладний характер. У роботі пропонується прообраз тестів для керівника в системі освіти. Обсяг їх є невеликим, а зміст присвячено питанням формування комуністичної моралі і господарської діяльності [8, с. 265–280].

Наприкінці 1960-х на початку 70-х років розширюється коло доліджень проблеми управління загальноосвітнім навчальним закладом. З'являються праці Є. Березняка [4–5], Б. Кобзаря [26], С. Полгородника [54–55], В. Сухомлинського [64–65; 67]. Серед робіт В. Сухомлинського, які суттєво вплинули на погляди керівників вітчизняної системи освіти, слід назвати книги «Розмова з молодим директором школи», «Павлиська середня школа» [65].

Як встановлено І. Ситар, головну увагу науковців і практиків у цей період було спрямовано на вирішення актуальних тогочасних практичних питань: загальна організація роботи школи та її окремих ділянок; форми керівництва і контролю адміністрації; методична робота; формування шкільного колективу; зміцнення матеріально-технічної бази школи; узагальнення і поширення перспективного педагогічного досвіду.

Особливу увагу науковці приділяли питанням теоретичного обґрунтування таких видів управлінської діяльності, як загальне внутрішнє управління та його методи; оптимізація управління; науково-педагогічні основи контролю; аналіз уроків; атестація педагогічних кадрів; збирання й аналіз інформації за наслідками навчально-виховної діяльності педагогічного колективу тощо [61, с. 34].

У 1970–1980-ті роки планка вимог до керівників сфери освіти знову підвищується після прийняття постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 20 червня 1972 р. № 463 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи», якою перед органами народної освіти висувалося завдання завершити здійснення середнього всеобучу, переходу на нові навчальні плани і програми [32, с. 328].

28 листопада 1973 р. було видано також наказ Міністерства освіти УРСР № 266 «Про поліпшення внутрішкільного керівництва і контролю в загальноосвітніх школах Української РСР». Це був один із ключових документів того часу, який вказував на необхідність наукового управління школою. У ньому наголошувалося на тому, що «перспективне і поточне планування школи у багатьох випадках залишається незадовільним, заходи, які передбачаються цими планами, не мають достатнього науково-

педагогічного обґрунтування» і далі підкреслювалося, що «багато директорів некваліфіковано здійснюють внутрішкільне керівництво і контроль...» [36, с. 31]. Завідувачам обласними, районними і міськими відділами народної освіти наказувалося: систематично вивчати та глибоко аналізувати діяльність директорів і заступників директорів шкіл, надавати їм практичну допомогу, вивчати, узагальнювати та впроваджувати кращий досвід внутрішкільного керівництва та контролю тощо.

Центральному та обласним інститутам удосконалення вчителів було наказано поліпшити курсову перепідготовку директорів середніх і восьмирічних шкіл та їх заступників з навчально-виховної роботи, звернувши особливу увагу на глибоку теоретичну й практичну їх підготовку.

Принципово важливим аспектом цього документа стало доручення науково-дослідному інституту педагогіки й психології УРСР щодо доповнення тематики наукових досліджень питаннями з актуальних проблем управління школою [36, с. 31; 49, с. 121–124].

Значний вплив на удосконалення процесу управління в загальноосвітніх школах у той час мав Інструктивний лист Міністерства освіти УРСР від 07.09.1976 р. №085 14/12 «Про оцінку діяльності школи» [49, с. 102–111].

У вітчизняній освіті починають розвиватися ідеї соціального управління, що поширилися на Заході [25].

Термін «управління» стає загальноприйнятим у вітчизняній педагогічній літературі. Він поступово витісняє термін «керівництво».

У СРСР виходить декілька ґрунтовних робіт, присвячених реалізації окремих функцій управління. Це перш за все робота М. Шубіна «Внутришкольный контроль» (1977) [82]. У ній з урахування відповідних здобутків післявоєнних років проаналізована сутність внутрішньошкільного контролю, розподіл відповідних обов'язків між керівниками школи, висвітлена роль громадських організацій. Ґрунтовно висвітлені всі сторони контролю за всеобучем і навчально-виховним процесом. Ця книга тривалий час використовувалася як базова керівниками шкіл Радянського Союзу.

Значний внесок у розвиток теорії управління навчально-виховним процесом у школі належить Ю. Бабанському і його теорії оптимізації навчально-виховного процесу в школі. Перші роботи автора виходять у середині 1950-х років, але найбільш активна діяльність припадає на 1970 – 1980-ті роки.

У цей період виходить низка робіт, присвячених проблемам управління виховною роботою і оптимізації організації навчально-виховного процесу в школі [1–2].

У цей період також з'являються роботи М. Балова, Б. Вульфо́ва,

М. Поташника, Г. Горської, М. Захарова, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, О. Лебедєва, Р. Шакурова, В. Ягодкіна, спрямовані, переважно, на удосконалення управління навчально-виховним процесом у школі.

Так зокрема у роботі «Директор школы и педагогический коллектив» Р. Шакуров виокремлює в управлінні закладом загальної середньої освіти такі групи: «...техніко-педагогічні та соціально-психологічні». Перші – визначаються специфікою діяльності директора школи та завданнями, які він розглядає як об'єктивно необхідні для здійснення освітнього процесу, другі – містять цільову орієнтацію колективу, в якій автор вважає найважливішим його організацію, активізацію, згуртованість [80, с. 19].

Серед досліджень кінця 70-х років варто відзначити працю Ю. Табакова «Пути и средства оптимизации внутришкольного управления», в якій автор одним із перших в Україні узагальних досвід застосування в управлінні закладом освіти так званого ситуаційного підходу [68].

У 1980–1990-ті роки з'являється значна кількість робіт, присвячених функціональному підходу в управління освітою, насамперед це роботи М. Кондакова, В. Кричевського, В. Лазарєва, М. Поташника, М. Сунцова, Є. Тонконогої, В. Худоминського, Т. Шамової та інших дослідників. У цей період активно розробляється понятійно-термінологічний апарат школознавства. Управління школою у продовження розвитку системного підходу починає активно розглядатись як складна соціально-педагогічна система. На цей процес суттєво впливають роботи В. Афанасьєва, А. Берга, А. Омарова, Е. Юдіна та інших дослідників із загальної теорії соціального управління. Вперше ґрунтовно системний підхід до управління школою було висвітлено Ю. Конаржевським, який є одним із провідних теоретиків управління освітою в кінці ХХ ст. на пострадянському просторі [36].

12 квітня 1984 р. ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР прийняли постанову № 313 «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшения условий работы общеобразовательной школы». Здійснення реформи школи передбачало удосконалення змісту освіти, методів і засобів навчання та виховання, подальше зміцнення зв'язків школи з життям. Середня школа стала одинадцятирічною. Основні напрями загальноосвітньої і професійної школи були затверджені постановою Верховної Ради СРСР 12 квітні 1984 р. [37, с. 376–377]. Характерною особливістю цього документа було наявність розділу VIII «Удосконалення управління народною освітою» Зазначений розділ, як і весь документ, має більше політичний, ніж управлінсько-прикладний характер. Разом із тим, у ньому наголошується на поліпшенні функції координації діяльності різних ланок системи

освіти, удосконаленні стилю і методів роботи, укріпленні районної ланки управління освітою [36, с. 34].

16 квітня 1982 р. колегією Міністерства освіти СРСР було схвалено «Критерії оцінки діяльності загальноосвітньої школи» [49, с. 111–121].

У цей період виходять ґрунтовні праці наших співвітчизників Є. Березняка «Руководство современной школой» (1983 р.) [4–5], Б. Кобзаря «Управление школой продленного дня» (1988 р.) [26], Г. Єльнікової «Наукові основи управління школою» (1991 р.) [18].

У другій половині 1980-х років було оприлюднено монографію В. Бондаря «Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект», в якій було проаналізовано можливості використання управлінських технологій у діяльності керівника закладу освіти для підвищення ефективності організації навчального процесу в школі та рівня особистої дидактико-управлінської компетентності директора школи у системі післядипломної освіти [7].

Для другої половини 1980-х – початку 1990-х років є характерним оприлюднення робіт, які безпосередньо орієнтовані на керівника школи. Такою є робота М. Портнова «Азбука школьного управління» (1991) [56].

Однак всі ці роботи не мають комплексного характеру і висвітлюють окремі аспекти системного підходу, питання планування роботи школи, організацію і контроль навчального процесу.

Тоді ж за ініціативи Міністерства освіти СРСР починає виходити серія «Бібліотека директора школи», яка має переважно прикладний характер.

Найбільша увага у вдосконаленні управління народною освітою в цей час, як і в народному господарстві, зосереджена на посиленні централізованого планування, підвищенні значення п'ятирічного плану, який є головним інструментом реалізації економічної і соціальної політики КПРС. Особлива увага звертається на підвищення ефективності функціонування системи освіти за рахунок складання перспективних і поточних планів на рівні загальноосвітньої школи. Разом із тим, відбуваються певні позитивні зрушення, пов'язані із застосування системного підходу і впровадженню обчислювальної техніки в управління освітою. Заохочуються творчі пошуки керівників шкіл і вчителів. У цей період наголошується на чіткому розподіленні прав і обов'язків між органами управління освітою, уникненні дублювання функцій тощо. Значна увага в цей період починає приділятися підготовці керівних кадрів для шкіл, для чого створюються спеціальні центри для підготовки резерву керівників загальноосвітніх шкіл тощо. Окрема увага приділяється районній ланці управління освітою [45, с. 133–138].

Разом із тим, головною у підготовці керівників навчальних закладів залишається ідеологічна складова, а не досконале володіння основами теорії управління.

На вищому рівні управління освітою починає звертатися увага на ефективність удосконалення загальної середньої освіти, але зазначену ефективність пропонується розглядати з класових позицій відповідно до політико-ідеологічних цілей [45, с. 150]. Підтвердженням тому є робота Л. Колеснікової та інших авторів, яка виходить із друку у 1991 р. «Эффективность образования». З одного боку, це певний крок уперед, але з іншого – у роботі змішуються основи знань із загальної педагогіки з ідеологічними постулатами КПРС і основами політичної економії соціалізму [27].

Слід зауважити, що питанням управління школою в цей період у підручниках з педагогіки надається незначна увага. Так, у курсі лекцій з педагогіки Т. Ільїної, які були видані у 1984 р. і налічували близько п'ятисот сторінок, розділу «Школознавство» було відведено двадцять одну сторінку, значна частина з яких не мала відношення до теорії управління освітою і висвітлювала ідеологічну специфіку [20].

Особливості співвідношення шкіл наукового управління між собою і процесами, що відбувалися з 1917 до 1991 р. на території СРСР, а згодом і в Україні детально узагальнено Г. Єльніковою. Вона вказує, що попри те що науково-пошукові дослідження були спрямовані на вдосконалення адміністративно-командної системи, вони дали змогу нагромадити значний досвід у галузі управління [18, с. 92–99]. Разом із тим, слід наголосити, що тривалий час процеси управління педагогічними системами були відокремлені від розвитку загальної теорії менеджменту. Теорія управління освітою суттєво відставала від практики.

Після 1991 р. на пострадянському просторі формується принципово інша соціальна ситуація, відбувається зміна ціннісних орієнтирів. Радикальні зміни в суспільстві висвітлили і суперечності в системі управління освітою. Кардинальні зміни потребували перебудови управлінських функцій, іншої направленості, інших відносин у системі управління. Старі нормативні вимоги втратили свою актуальність, нові ще не склалися, тому в науці і практиці виник природний інтерес до наукового осмислення педагогічної реальності, до пошуку нових управлінських підходів [23].

У 1993 р. Кабінетом Міністрів України була затверджена схвалена І з'їздом педагогічних працівників України Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») та заходи щодо її реалізації. Один із розділів цієї програми був присвячений питанням управління освітою для створення цілісної системи управління освітою в Україні в умовах державотворення. Він також передбачав наукове обґрунтування нової системи управління освітою; відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень, проведення експериментів на регіональному та місцевому рівнях [57].

В основу реформ освіти цього періоду покладені такі принципи:

- демократизація освіти;
- плюралізм, багатоукладність, варіативність і альтернативність освіти;
- народність і національний характер освіти;
- відкритість освіти;
- регіоналізація освіти;
- гуманізація освіти;
- диференціація освіти;
- розвивальний, діяльнісний характер освіти;
- безперервність освіти [36, с. 37].

У цей період часу з'являється значна кількість зарубіжних робіт із проблем сучасного менеджменту, що суттєво вплинуло на ситуацію на пострадянському просторі. Розвиток управління освітніми системами спрямований на технологізацію управління школою, поліпшення якості освіти, оцінювання управлінської праці. Із друку виходять ґрунтовні роботи Ю. Васильєва, Г. Капто, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, О. Майорова, О. Мойсеєва, М. Поташника, П. Третьякова, В. Худомінського, Т. Шамової та ін. Окремо слід звернути увагу на роботу В. Лазарева, М. Поташника та інших дослідників «Управление развитием школы» (1995 р.), яка стала потужним стимулом розвитку інноваційних систем управління школою [72].

В Україні з'являються роботи В. Бегея, присвячені демократизації управління ЗНЗ; В. Лугового, які висвітлюють проблеми державного управління освітою; Л. Даниленко і Н. Островерхової, які висвітлюють проблеми ефективності управління ЗНЗ і управління інноваційними процесами; М. Дарманського, де розглянуто основи управління освітою в регіоні; Г. Єльнікової щодо створення основ теорії адаптивного управління загальною середньою освітою; О. Зайченко, А. Єрмоли та інших дослідників, де розроблено питання організації роботи районного відділу освіти; В. Маслова і Є. Хрикова, які удосконалили теорію і методику внутрішньошкільного управління та функціональних знань і умінь директора ЗЗСО; В. Олійника щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою; В. Пікельної, присвячені теорії і методиці моделювання управлінської діяльності ЗЗСО та ін.

У 2002 р. Президентом України була затверджена Національна доктрина розвитку освіти, у якій включено спеціальний розділ, присвячений управлінню освітою (розділ 10). Цей документ стимулював подальші наукові пошуки у сфері управління освітою і серед першочергових завдань називав налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень тощо [58].

У 2003 р. в межах українсько-голландського проекту з

освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management) виходить ґрунтовне видання «Освітній менеджмент», підготовлене групою провідних науковців і практиків. Роботою групи керували Л. Даниленко та Л. Карамушка [48].

Взагалі слід сказати, що сучасний етап розвитку теорії управління освітою на пострадянському просторі, і в Україні зокрема, представлений потужною когортою науковців. У новітній період в Україні слід виділити роботи Л. Паращенко щодо державного управління загальною середньою освітою; Т. Лукіної, О. Ляшенка щодо управління якістю освіти, Л. Ващенко щодо управління інноваційними процесами тощо.

У 2003 р. вийшов у світ навчальний посібник «Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом» під авторством Т. Десятова, О. Коберника, Б. Тевліна, Н. Чепурної [13], який став своєрідною енциклопедією менеджменту для управлінців-освітян. У посібнику розглянуто наукові основи управління закладом загальної середньої освіти; функції, принципи й методи управління; дається характеристика педагогічному менеджменту; описується система внутрішкільного керівництва й контролю, методика аналізу стану викладання й рівня навчальних досягнень учнів; розкриваються теоретичні аспекти та методика ефективного планування роботи закладу загальної середньої освіти, організації методичної роботи з педагогічними працівниками; ведення шкільної документації, фінансування, атестації педагогів тощо.

У 2012 р. була оприлюднена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Серед механізмів реалізації цієї стратегії передбачається і модернізація системи управління освітою. Більшість заходів, відображених у цьому документі, має організаційний характер, але разом із тим, передбачається і розроблення ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді, що безперечно стимулювало подальші наукові пошуки за цими напрямками [47].

Розробка Національних стандартів для директорів (National Standards for Headteachers) [3] мала суттєвий вплив на розвиток прикладних аспектів теорії управління школою.

Слід зазначити, що створення цілісної концепції управління освітою, що було вперше запропоновано Ю. Конаржевським ще у 1991 р., залишається актуальним донині і потребує подальшого теоретико-методологічного обґрунтування. Потрібно також наголосити, що затримка розвитку вітчизняної науки управління в ХХ ст. є результатом впливу політичних процесів на розвиток суспільства. Разом із тим, наукові праці українських та зарубіжних авторів, які з'явилися в кінці ХХ ст. і на початку ХХІ ст., суттєво поліпшили ситуацію, що склалася.

Висновки

Дослідження сучасних проблем управління національною системою освіти в цілому, а також окремими закладами освіти державної чи приватної форм власності як її складових компонентів, що функціонують у нових соціально-економічних умовах, що неухильно ведуть до переходу до виробничих відносин, характерних для ринкової економіки, не можливе без наукового аналізу сучасних зарубіжних концепцій менеджменту, що склалися в межах найбільш відомих теорій управління виробництвом, соціальними процесами і регуляції поведінки людей.

При цьому виявляється найважливіша особливість розвитку зарубіжних теорій управління: в них майже не розглядаються економічні й соціальні проблеми в масштабах усього суспільства, оскільки головна увага зосереджена на керуванні роботою окремого підприємства, пошуку шляхів удосконалювання організації його діяльності. Саме ця властивість має стати особливо привабливою, оскільки дає змогу осмислити закономірності менеджменту не взагалі, а на рівні управління окремо взятою педагогічною системою чи закладом освіти, з конкретизацією його основних принципів, методів і форм через урахування їх специфіки.

Аналіз зарубіжних теорій і концепцій менеджменту нині є дуже актуальним для осмислення сучасних проблем управління національною системою освіти, оскільки виявлені в них закономірності управління поширюються також і на заклади освіти державної та приватної форм власності, що функціонують в умовах ринку освітніх технологій, товарів та послуг.

На основі аналізу літературних джерел встановлено, що сучасний педагогічний менеджмент в Україні, з одного боку, базується на зарубіжних розробках, з іншого боку, будучи іманентно пов'язаним з досвідом і практикою української освіти, розвивається як оригінальна теорія. Історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту є надбання класичної теорії менеджменту та досягнення вітчизняної теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії.

Проаналізовано внесок теоретиків і практиків освітянської галузі, які заклали підґрунтя накопичення управлінських знань.

Історіографічний огляд наукової літератури дозволяє простежити зміни управлінських підходів в освіті від технократичного до особистісно орієнтованої парадигми, що інтегрує психолого-педагогічні закономірності, врахування особистісних потреб і соціальних реалій.

Отже, можна стверджувати, що теорія і практика педагогічного менеджменту в Україні перебувають у постійному пошуку для створення ефективної системи управління закладами освіти, яка б відповідала потребам часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 1.1.

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды [сост. М. Ю. Бабанский]. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса: (в вопр. и ответах) 2-е изд., пере- раб. и доп. К.: Рад. шк., 1983. 287 с.
3. Байбородова С. В. Подготовка руководителей образования в Великобритании. URL: <http://vestnik.uspu.org>.
4. Березняк Е. С. Руководство современной школой. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
5. Березняк Є. С., Черпінський М. В. Керівництво роботою школи. К.: Рад. школа, 1970. 262 с.
6. Бондар В. І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: управлінський аспект: навчальний посібник. Київ: КДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. 67 с.
7. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. К.: Рад. шк., 1987. 160 с.
8. Визгерд Я. А., Малафеев И. А. Педагогика школы. Часть II. Теория воспитания. Школоведение: учебное пособие. Пермь, 1969. 324 с.
9. Герчикова И. Менеджмент: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
10. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи [пер.з англ. Г. Вець]. Львів: Літопис, 2003. 256 с.
11. Гришан И. П. Менеджмент образовательных учреждений. URL: <http://window.edu.ru>.
12. Де Калувэ Л., Маркс Э, Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
13. Десятов Т. М., Коберник О. М., Тевлін Б. Л., Чепурна Н. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навчальний посібник. Харків: Видавчича група «Основа», 2003. 240 с.
14. Друкер П. Энциклопедия менеджмента: пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. 432 с.
15. Дьюи Д. Общество и его проблемы [пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой]. М.: Идея-Пресс, 2002. 160 с.
16. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
17. Есипов Б. П., Гончаров Н. К. Педагогика М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. 352 с.
18. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
19. Зайченко І. В. Історія педагогіки: у двох книгах. К.:

Видавничий Дім «Слово», 2010. Кн. II: Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. 2010. 1032 с.

20. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекцій: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.

21. Иорданский Н. Н. Руководство школой. М., 1919. 112 с.

22. Иорданский Н. Н. Школоведение. М: Работник просвещения, 1927. 191 с.

23. История развития менеджмента и теории управления образованием URL: <http://rudocs.exdat.com>.

24. Інститут історії Національної академії наук України – 1959 рік URL: <http://www.history.org.ua>.

25. Камнева И. Ю. Становление теории управления в образовательных системах. *Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление*. Т. 6. № 3. 2010, с 2, 11–23. URL: <http://www.gypravlenie.ru>.

26. Кобзарь Б. С. Управление школой продленного дня. К.: Рад. шк., 1988. 188 с.

27. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования М.: Педагогика, 1991. 272 с.

28. Коноваленко В. А., Коноваленко М. Ю., Соломатин А. А. Психология управления персоналом: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2014. 477 с.

29. Крупская Н. К. О коммунистическом воспитании школьников: сб. статей, выступлений, писем / сост. О. И. Грекова и др. М.: Просвещение, 1987. 256 с.

30. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Основи менеджменту: підручник. К.: Академвидав, 2003. 416 с.

31. Лай В. А. Экспериментальная педагогика /пер. с 3-го исправленного немецкого изд. проф. А. Грушко. Московское акционерное издательское общество. Ленинград, 1927. 122 с.

32. Левківський М. В., Пашенко Д. І. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2016. 377 с.

33. Ленин В. И. О воспитании и образовании / сост. В. П. Груздев; общ. ред и вступ. ст. В. И. Додонова. М.: Просвещение, 1987. 495 с.

34. Лещінер І. Як я керую навчальною роботою в школі. *Комуністична освіта*, 1936. №3. С. 38–45.

35. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 404 с.

36. Любар О. О. Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. К.: Знання, 2006. 447 с.

37. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник.

2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

38. Манн Д., Бриллер В. Школьные администраторы России: глазами американских исследователей. *Директор школы*. 1996. №2. С. 12–27.

39. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

40. Менеджмент: підручник / Т. Л. Мостенська, М. Г. Луцький, О. В. Ільєнко та ін. К.: Кондор-Видавництво, 2012. 758 с.

41. Мескон М., Альберт М, Хедоури Ф. Основы менеджмента [пер. с англ.]. М.: Дело, 1994. 702 с.

42. Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіла Послтвейта. Львів: Літопис, 2003. 328 с.

43. Мосіяшенко В. А., Курок О. І., Задорожна Л. В. Історія педагогіки України в особах: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 266 с.

44. Международная стандартная классификация образования URL: http://professional_education.academic.ru.

45. Мясников В. А., Хроменков Н. А. Общеобразовательная школа на новом этапе. К.: Рад. шк., 1986. 168 с.

46. Наукові основи управління школою: навч. посіб. для директорів шк. та ф-тів підготов. і підвищення кваліфікації організаторів нар. освіти / за ред. Г. В. Єльнікової. Х.: ХДПІ, 1991. 170 с.

47. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки URL: <http://www.mon.gov.ua>.

48. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.

49. Основные документы о школе / сост. Е. С. Березняк. К.: Рад.школа, 1982. 399 с.

50. Паламарчук Є. Організація керівництва навчально-виховним процесом у школі. *Комуністична освіта*, 1936. №10. С. 27–39.

51. Педагогика / под ред. И. А. Каирова. М.: Учпедгиз, 1939. 514 с.

52. Педагогика / под ред. П. Н. Груздева. М., Учпедгиз, 1940. 624 с.

53. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 29–52.

54. Полгородник С. М. Организация труда и управление деятельностью классных руководителей в общеобразовательной школе: дисс... канд. пед. наук. Киев, 1996. 273 с.

55. Полгородник С. М. Робота директора школи з класними керівниками. Київ: Рад.школа, 1965. 80 с.

56. Портнов М. Л. Азбука школьного управления. М.: Просвещение, 1991. 191 с.

57. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»): постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 03.11.1993 р. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
58. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Президент України : офіц. інтернет-представництво. URL: <http://www.president.gov.ua>.
59. Прокопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико-теоретичний аспект. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua>.
60. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Суми: Сум. обл. друкарня; Козацький вал, 2004. 500 с.
61. Ситар І. В. Розвиток теорії та технологій наукового управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні (1991–2016 роки). Дис... канд. пед. наук. 13.00.06. Київ, 2017. 223 с.
62. Сірополко С. Історія освіти в Україні. К. : Наук. думка, 2001. 912 с.
63. Соцедотов Н. И., Черпинский Н. В. Школоведение, его предмет и задачи. *Советская педагогика*, 1969. № 9. С. 81–83.
64. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М: Просвещение, 1981. 192 с.
65. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 4: Павлиська серед- ня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. К.: Рад. шк., 1977. 640 с.
66. Сухомлинський В. О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи: дис...канд. пед. наук / с. Павлиш Онуфріївського р-ку Кіровоградської обл. 1954. 412 с.
67. Сухомлинський В. О. Система роботи директора школи. К: Рад. школа, 1959. 119 с.
68. Табаков Ю. Я. Пути и средства оптимизации внутришкольного управления: дисс...канд. пед. наук. Киев, 1982. 169 с.
69. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента. М.: Контроллинг, 1991. 104 с.
70. Українка Леся. Волинські образки. 1. Школа URL: <http://www.l-ukrainka.name/uk>.
71. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. 552 с.
72. Управление развитием школы: пособие для рук. образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. М.: Новая шк., 1995. 464 с.
73. Ушинський К. Д. Три елементи школи. *Вибрані педагогічні*

твори: в двох томах К. : Радянська школа, 1983. Т. 1. С. 26–43.

74. Файоль А. Учение об управлении. Научная организация труда. М.: Высшая школа, 1968. 98 с.

75. Філоненко Р. С. Історія розвитку та сучасний стан управління освітою. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 13(56); Частина I, 2016. С. 164–166.

76. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. К.: Академія, 2000. 544 с.

77. Хакен Г. Синергетика М.: Мир, 1980. 404 с.

78. Черпинский Н. В. Организационно-управленческий аспект педагогической действительности как предмет школоведения: дис....д-ра пед.наук в форме научного доклада. Киев, 1989. 48 с.

79. Черпінський М. В. Наукова організація праці в школі. К.: Рад. школа, 1972. 126 с.

80. Шакуров Р. Директор школы и педагогический коллектив. Киев: Рад. школа, 1975. 144 с.

81. Школоведение / под ред. А. Н. Волковского и М. П. Малышева. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. 1955. 518 с.

82. Шубин Н. А. Внутришкольный контроль: Пособие для руководителей школ. М.: Просвещение, 1977. 240 с.

83. A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform. URL: <http://www.studentsatthecenter.org>.

1.2. ТРАНСФОРМАЦІЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

КІРДАН О. Л.,

д. п. н., доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

БЕЗЛЮДНА Н. В.,

к. п. н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Нормативно-правове забезпечення управління вищими навчальними закладами у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. такими документами: «Общий устав Императорских Российских университетов» (1884 р.), «Положения об управлении ученой и учебной частью ведомства Министерства народного просвещения» (1893 р.), «Временные правила об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения» (1905 р.), «Правила о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений» (1913 р.) та ін.

До початку ХХ ст. в університетах на українських землях, що входили до складу Російської імперії, діяв університетський Статут 1884 р., який скасовував виборність ректорів, передавав повноваження щодо затвердження професорів попечителям округів і міністру, вводив внутрішньоуніверситетську інспектуру, підпорядковану попечителю. Однак у практиці втілення його положень достатньо багато було відхилень від узаконених норм.

Університетський статут 23 серпня 1884 р. значно змінив попередній устрій університетів з їх автономією, виборністю посад та колегіальністю управління. Натомість значно зріс вплив та контроль уряду, зокрема, міністерства народної освіти. Повноваження університетських рад суттєво скорегоувалися. Значно залежно від адміністрації університету перебували студенти. Університетською громадськістю, суспільством університетський статут 1884 р. сприймався як кардинальна зміна в урядовій політиці. Спрямування статуту 1884 р. відображало початок нової течії у законодавстві, що згодом окреслено вченими як «контрреформи в освіті». Подальша університетська політика розвивала та конкретизувала положення статуту 1884 р., втілюючись у низці законів та правил, що приймалися наступні роки. Основним складником цієї політики було посилення адміністративного контролю за студентами університетів, у зв'язку з чим відбувалося збільшення повноважень інспекції, яка здійснювала безпосередній нагляд за ними.

Згідно зі статутом 1884 р. [9], кожен університет підпорядковувався міністру народної освіти і ввірявся попечителю навчального округу (п. 4). Безпосереднє управління університетом здійснював ректор за участі колегіальних органів управління: ради, правління, зборів і деканів факультетів, інспектора студентів та його помічників (п. 5).

У главі I університетського статуту затверджувалися обов'язки і права попечителя навчального округу. Коло його повноважень, порівняно зі статутом 1863 р., було значно розширено: він став найголовнішою особою в університеті. Попечителю надавалося право, на власний розсуд, скликати раду і правління університету, збори факультетів, а також бути присутнім на їхніх засіданнях. На попечителів покладался обов'язок вищого керівництва щодо охорони порядку і дисципліни у вищому навчальному закладі.

Згідно із Главою II, ректор обирався міністром народної освіти з ординарних професорів університету та призначався на посаду імператором терміном на чотири роки (п. 10). Статут дозволяв повторне призначення діючого ректора університету на подальший чотирирічний термін. Окрім того, визначено, що у безпосередньому підпорядкуванні ректора знаходилися секретарі ради та правління, особи, які служили по найму в канцеляріях цих органів: бібліотекар та його помічники, секретар бібліотеки, казначей, бухгалтер, архітектор, ексекутор, архіваріус і лікар (п. 12) [9].

Попечитель навчального округу обирав декана з професорів відповідного факультету, а затвердження на посаді терміном на чотири роки здійснював міністр народної освіти. Декан із дозволу міністра міг залишатися на своїй посаді і протягом наступного чотирирічного терміну (п. 24). У разі хвороби або відсутності декана його обов'язки виконував найстарший професор факультету.

Отже, статут 1884 р. не лише звузив коло питань, що остаточно вирішувалися університетськими радами, але й ліквідував розбіжності в організації навчальної роботи різних університетів, що виникали у процесі практичної реалізації університетського самоврядування. Статут 1884 р. встановив за Міністерством народної освіти право прийняття всіх основних положень, правил та інструкцій, які згідно із статутом 1863 р., зараховувалися до компетенції колегіальних органів управління університетами.

Сучасний погляд на ліквідацію автономії університетів у 1884 р. представлено у роботах Г. Косінової [1], В. Милька [5] та ін, однак їхні оцінки суттєво різняться. Зокрема, Г. Косінова зазначає, що «під впливом статуту 1884 р. відбувся більш раціональний та ефективний, пристосований до реальних потреб навчально-наукового життя Харківського університету перерозподіл повноважень, в першу чергу, на

користь факультетів. Внутрішня еволюція системи управління університету протягом 1884–1905 рр. позначилася розширенням повноважень ректора» [1, с. 268]. Натомість, В. Милько стверджує: «Устав 1884 р. практично ліквідував автономію університетів, які стали повністю залежними від міністерства та попечителів навчальних округів ... Як результат, це привело до деформації традиційної для демократичної університетської корпорації системи виборності та розподілу повноважень, зокрема, обмеження прав професорсько-викладацького складу у регулюванні навчально-виховного процесу та передача їх призначуваням чиновникам» [5, с. 69].

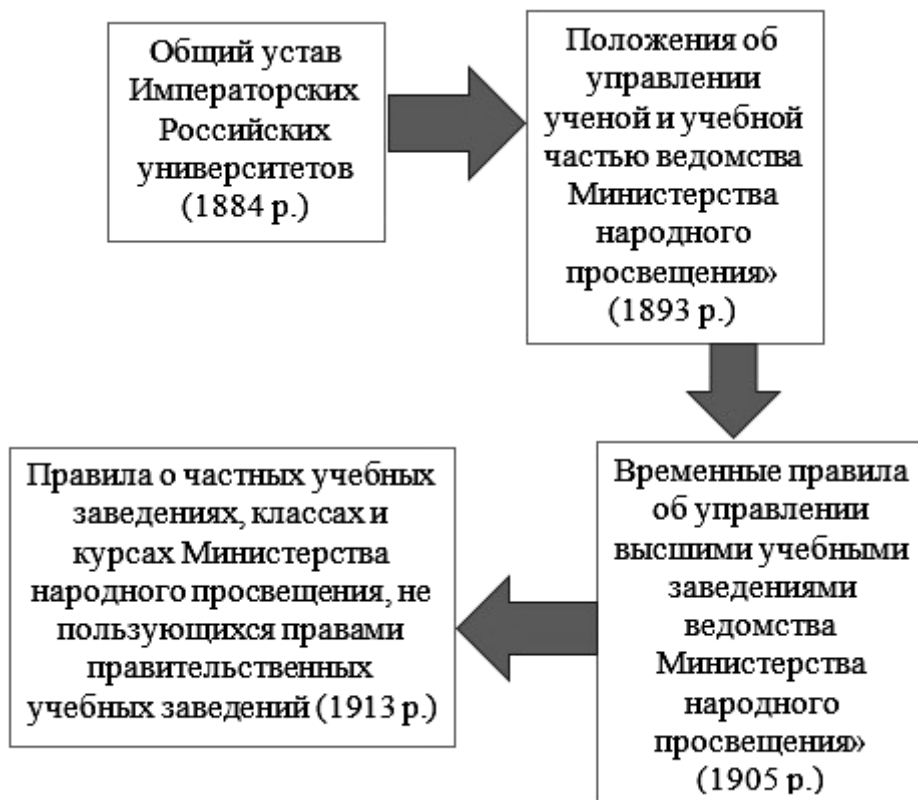


Рис. 1.2.1. Хронологія нормативно-законодавчих актів, що регулювали управління вищими навчальними закладами на українських землях Російської імперії (1884–1917 рр.)

У кінці XIX – на початку XX ст. соціально-економічний стан Російської імперії потребував організації професійно-технічних навчальних закладів, крім того зростає кількість вищих навчальних закладів і початкових шкіл. У результаті обов’язки попечителів значно ускладнились. Через очільників округів вводились у дію всі закони та положення, що стосувались освіти в регіоні, адміністративні заходи вищої урядової та міністерської влади. Як наслідок, у 1893 р. опубліковано положення «Об управлении ученой и учебной частью ведомства Министерства народного просвещения» [11], в якому низка статей присвячувався попечителям навчальних округів. Вивчення цього

документу дає змогу констатувати, що більшість пунктів положення було сформульовано на базі раніше прийнятих постанов, у яких визначалися функції очільника округу (за 1835, 1881 та 1884 рр.).

Плани щодо зміни системи управління вищими навчальними закладами стали реальнішими з приходом до влади Миколи II. Міністерство надало можливість університетам розробити власні пропозиції. Після розгляду питання на засіданнях рад університети надали розгорнуті відповіді, у яких висловлювався коло ідей: колегіальної автономії університетів; внутрішньоуніверситетського управління науковою діяльністю шляхом створення наукових рад тощо [3].

Із пропозицією створення об'єднання університетських професорів та організації професорських з'їздів виступив академік В. Вернадський [4]. Комісія С.-Петербурзького університету надала слушні пропозиції змін до статуту 1884 р., суть яких полягала в поверненні автономії, виборності професорсько-викладацького складу. Отже, вивчення та аналіз публікацій у періодичних виданнях, публіцистичних матеріалів, дають підстави для висновку, що регулярні відставки міністрів, посилення активності викладачів університетів доводять, що державна політика у галузі вищої освіти перебувала в кризовому стані, а уряд не мав конкретної програми модернізації галузі.

У 1901 р. відомий юрист, історик та археолог Д. Самоквасов представляє свій проект університетського статуту [10]. Згідно з його проектом, ректор і декани факультетів обираються самостійно університетською радою та факультетськими зборами відповідно. Міністерство народної освіти не бере ніякої участі в процесі їх обрання. Університетська рада, згідно з проектом Д. Самоквасова, має найширше коло повноважень: розробляє інструкцію для діяльності ректора, Правління та університетського суду; правила конкурсу на здобуття посади штатного професора; правила прийому й звільнення студентів та сторонніх слухачів; правила відкриття, діяльності та закриття студентських установ; стежить за діяльністю господарського управління університету.

Однак проект Д. Самоквасова обмежував діяльність студентського самоврядування. У студентських організаціях повинен «брати участь академічний і тьюторський персонал університету; збори студентських організацій контролюються владою університету, а правила діяльності цих об'єднань затверджуються міністром народної освіти. Студентські збори поза університетськими корпусами забороняються» [10, с. 16]. Таким чином, проектом Д. Самоквасова надавалася повна свобода професорській колегії, але при цьому жорстко регламентувалася діяльність студентської корпорації. Д. Самоквасов вважав, що, тільки надавши повну автономію університетам, можна знизити політичну

активність викладачів. Такий проект повною мірою задовольняв запити ліберальної професури, але не потреби студентства.

У період 24.03.1901–11.04.1902 рр. Міністерство народної освіти очолював П. Ванновський. Призначаючи його на посаду, Микола II виходив з того, що «мав надію що ваше ім'я, ваш державний досвід, а також ваші багаторічні заслуги перед Росією і престолом дадуть вам довіру і повагу ... Але, на жаль, мої сподівання недостатньо виправдались» [1, с. 62–63]. Основною проблемою, яка спричинила звільнення міністра, стали численні масові безпорядки та заворушення у вищих навчальних закладах, наслідком яких стало закриття деяких з них.

В умовах загострення революційного руху 4 червня 1905 р. у Міністерстві народної освіти під головуванням міністра В. Глазова була скликана комісія для розробки та укладання статуту університетів. Згідно з проектом комісії В. Глазова, у кожному університеті створювався особливий орган – сенат, який наділявся значними повноваженнями. Сенат складався з ректора, його помічника (заступника), деканів усіх факультетів і членів, що обиралися по два від кожного факультету терміном на три роки і затверджувалися на цій посаді попечителем навчального округу. Таким чином, увесь склад сенату фактично затверджувався вищою адміністративною владою.

Саме у сенат із ради переконцентовано прийняття рішень. До його повноважень входило: схвалення і складання керівних положень та правил для окремих частин університетського управління й спостереження за правильністю діловодства в них» [20, арк. 40], також «сенату підпорядковано все майно університету і він відповідає за його збереження» [20, арк. 40]. Самостійному вирішенню сенатом підлягала низка питань: затвердження від імені університету наукових ступенів кандидата, магістра та доктора для осіб рекомендованих факультетами; дозвіл на друкування наукових праць за рахунок та від імені університету згідно з ухвалою факультетів і Ради; пропозиції факультетів про терміни і порядок випробувань студентів; розподіл приміщень під навчально-допоміжні установи та квартири для посадових осіб й зміни у розподілі; затвердження постанов університетського суду; дозвіл на переведення студентів з одного факультету на інший за згодою ректора; розгляд фінансових документів та ін. [20, арк. 42–43]. Водночас, низка питань навчальної, наукової, фінансової діяльності університету узгоджувався та затверджувався попечителем навчального округу та міністром.

Університетська рада, згідно із проектом В. Глазова, «об'єднує науково-навчальну діяльність окремих факультетів з метою успішного виконання основних завдань університету» [20, арк. 40]. Серед питань внутрішнього управління, які у проекті включено до повноважень університетської Ради, належать: затвердження детальних навчальних

планів, складених факультетами; затвердження оглядів викладання та розкладу лекцій за поданням факультетів; призначення дня для актових зборів і схвалення актових промов; присудження за клопотаннями факультетів особам, що мають визначні наукові праці, ступінь доктора; обрання голови бібліотечної комісії; затвердження обраних факультетами членів бібліотечної комісії; затвердження обраних факультетами членів опікунської Ради. Інші ж питання, що розглядалися радою (наприклад, обрання ректора, відкриття нових кафедр, заснування наукових товариств), підлягали затвердженню попечителем навчального округу або міністром народної освіти. Таким чином, зменшувались повноваження університетської ради шляхом передання до її розгляду переважно навчальних та наукових питань. Аналіз викладеного вище надає змогу стверджувати, що для самостійного вирішення професорській колегії були віддані лише досить незначні питання. З нашого погляду, це зумовлено тим, що в умовах революційних перетворень 1905–1907 рр. міністерство народної освіти не довіряло професорам, оскільки ті нерідко ставали на бік революційно налаштованих студентів.

Проект університетського статуту, розроблений комісією В. Глазова, обговорювався на засіданні наради ректорів 13 грудня 1907 р. Основні дискусії точилися навколо положення про сенат. Більшість присутніх різко виступили проти створення університетських сенатів. Ректори університетів заявили, що, якщо цей проект буде втілений в життя, то це спричинить вихід у відставку значної кількості професорів, оскільки між двома установами (сенатом на радію університету) безсумнівно виникнуть конфлікти і відбуватимуться суперечки [20, арк. 40]. З компромісною пропозицією виступив ректор Київського університету М. Цитович, який заявив, що спільне існування сенату і ради професорів можливо, якщо обидва органи будуть виборними, однак такий підхід був уже неприйнятний для міністра В. Глазова.

Ще консервативнішим, ніж проект статуту комісії В. Глазова, був проект, запропонований колишнім ректором Московського університету О. Тихомировим. Він запропонував зовсім скасувати виборність в університетах: і ректор, і помічник ректора, і декани, згідно з його проектом, призначатимуться безпосередньо міністром народної освіти, оминаючи університетську раду. До того ж, ректор може призначатися з числа професорів будь-якого університету імперії. Настільки радикальну пропозицію О. Тихомиров обґрунтував необхідністю позбавити професорів «від усяких виборчих гарячок» [12]. Звичайно, в умовах посилення ліберального і ліворадикального руху в університетському середовищі, шансів на розгляд та затвердження цього проекту було дуже мало. Крім того, у законодавчих установах цей проект взагалі не обговорювався.

Під впливом революційних подій 27 серпня 1905 р. були прийняті «Временные правила об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения» [8], які не скасовували основні положення статуту 1884 р., однак відновлювали виборність ректорів, деканів, самостійність університетських рад, відміняли університетські інспекції, дозволяли набір на навчання жінок, відновлювали професорський дисциплінарний суд зі студентських справ. Вивчення змісту «Тимчасових правил» дає підставу для висновку, що їх дія поширювалась не лише на університети, а й ветеринарні і технологічні інститути, Ново-Александрійський інститут сільського господарства і лісівництва, а також інші вищі навчальні заклади, підпорядковані Міністерству народної освіти. Таким чином, фактично вперше у назві та змісті державного документу було вказано, що його дія поширюється на всі види та типи вищих навчальних закладів, різних форм власності (державні, громадські та приватні) [7, с. 658–659].

Отже, найрішучіші зміни до університетського статуту внесені імператорським указом від 27 серпня 1905 р. про введення в дію тимчасових правил управління вищими навчальними закладами відомства Міністерства народної освіти. Таким чином, до початку ХХ ст. від Статуту 1884 р. залишилося майже тільки одна назва. Проте всі ці заходи «не могли внести суттєвого поліпшення в лад університетського життя» [10, с. 16]. У зв'язку з цим виникла необхідність розробки нового університетського статуту, потребу у якому усвідомлювали на державному рівні.

Восени 1905 р. новим міністром народної освіти став І. Толстой (18.10.1905–24.04.1906 рр.). Адміністративно-управлінський склад вищих навчальних закладів та професорська спільнота із нетерпінням чекали прийняття нового статуту. У новопризначеного міністра були свої переконання щодо повноважень органів управління вищими навчальними закладами на різних ієрархічних рівнях. Так, І. Толстой зазначав, у зв'язку зі своїми обов'язками попечителі повинні були балансувати між Міністерством народної освіти і громадськістю, приймаючи оптимальне рішення з того чи іншого питання [14, с. 41].

Першими кроками І. Толстого на посаді міністра була підготовка нової університетської реформи. З метою напрацювання проекту нового статуту він скликав нараду професорів [14, с. 41], робота якої розпочалась із січня 1906 р.

Напрацювання загальних положень нового статуту відбувалося за активної участі ректорів, професорів вищих навчальних закладів. Спершу на нарадах обговорили проект, підготовлений комісією В. Глазова, але визнали його непридатним і приступили до складання нового статуту університетів. Аналіз виступів ректорів та професорів університетів надав

змогу дійти висновку, що найдискусійнішими були питання автономних засад діяльності вищих навчальних закладів та повноважень органів управління. Свідченням цього є опубліковані матеріали нарад професорів з університетської реформи, створеної при міністерстві народної освіти.

Вважаємо позитивним той факт, що головувати під час засідань наради професорів вирішив особисто міністр І. Толстой, відмовившись від права голосу під час вирішення окремих питань. Згодом у спогадах І. Толстой зазначив: «При рішенні взяти на себе головування в комісії я керувався такими міркуваннями: по-перше, мені необхідно було бути у курсі мотивів тих чи інших рішень з університетського питання, а це було можливим лише під час особистої присутності при дебатах; по-друге, головування в комісії самого Міністра надавало її працям і її рішенням достатньо офіційного, з бюрократичної точки зору, з яким необхідно було рахуватись, авторитетний характер; по-третє, я маю слабкість вважати себе непоганим головою, маючи великий досвід в цій справі, завдяки своїй тривалій практиці в Академії та різних товариствах; насамкінець, по-четверте, визнаю, дуже було приємно примішати своє ім'я до реформи, яку я вважав надважливою справою і яка так давно і так вперто займала мої помисли» [14].

На схвалення заслуговує також намагання міністра І. Толстого заручитися підтримкою реформи з боку іноземних фахівців, яким було надіслано проект нового статуту для ознайомлення та відгуку.

Однак реакція педагогічної громадськості на ініціативу міністра І. Толстого щодо роботи комісії професорів була неоднозначною. З одного боку, позитивним проявом державно-громадського управління вищими навчальними закладами стало напрацювання проекту статуту комісією професорів, «вільно обраних радами університетів, серед яких було немало великих і шанованих імен». Демократичність у спілкуванні з членами комісії виявилась у тому, що «міністр вів себе із відповідною коректністю, утримувався від якого-небудь тиску на хід роботи, і заняття комісії завершилися взаємними подяками і компліментами – міністра професорам і професорів міністру...» [8, с. 89]. З іншого боку, на перешкоді ефективній роботі комісії стали достатньо критичні спогади делегатів щодо університетської автономії та положення міністерства народної освіти, як «одного із органів збанкрутілого уряду».

Статут І. Толстого вийшов, так само, як і проект Д. Самоквасова, дуже ліберальним. Центр прийняття рішень перебував у раді (професорській колегії). Університетська рада обирала ректора, проректора, професорів, членів університетського суду та ревізійної комісії, також призначала за поданнями факультетських зборів доцентів, старших асистентів; аналізувала питання про створення нових кафедр; затверджувала навчальні плани і правила прийому студентів до

університету тощо. Отже, обсяг повноважень ради у толстовському варіанті статуту був значним [16, с. 4–6].

Цікавим був той факт, що професори, хоча й обиралися радою, призначалися на посаду все ж міністром народної освіти. Рішення про це було прийнято зборами професорів під головуванням міністра І. Толстого більшістю всього в 2 голоси (22 проти 20). Цю пропозицію підтримали професори Г. Вороний, П. Цитович, І. Боргман. 20 осіб висловилося, що рішення ради про обрання професорів повинно лише доводитися до відома міністра. Під час засідання Г. Вороний висловив припущення, що, якщо рішення ради про обрання професорів будуть лише доводитися до відома міністра, то університет «перестане бути державною установою» [15, с. 33].

Але у проекта І. Толстого були й опоненти. Зокрема, Я. Мікетов писав, що він узаконює положення, при якому університети знаходяться в руках революційних організацій, і відбувається це за допомогою професорів, що належать до партії народної свободи [4, с. 225]. Таке твердження, звичайно, було перебільшенням.

На неприпустимості зміни університетського статуту кожні 20 років і недоцільності підготовки нового статуту акцентовано у дослідженні М. Сперанського. Зокрема, автор наголошує на тому, що «постійна зміна статутів, як виявилось на практиці, ніякої суттєвої користі справі не приносить і не може принести». Натомість, на думку автора, всі зміни та перетворення повинні вводитись поступово, обережно, відповідно до життєвих потреб вищих навчальних закладів та держави [13].

На наше переконання, одним із найбільших досягнень комісії професорів було те, що у новому проекті статуту чітко підкреслювалась необхідність колегіального управління і визнання ради вищого навчального закладу «найвищим органом», наділяючи її широкими повноваженнями. Позитивними вважаємо дотримання принципів демократичності, гласності, колегіальності у роботі над проектом нового статуту міністра І. Толстого.

Після відставки кабінету С. Вітте проект І. Толстого був відкладений, з приходом до влади П. Столипіна та посиленням ролі консервативно налаштованих Л. Кассо, М. фон Кауфмана та О. Шварца реформу було призупинено.

У період 24.04.1906 р. – 01.01.1908 р. Міністерством народної освіти керував П. Кауфман. У період його очільництва 14 вересня 1906 р. освітнє законодавство поповнило затверджене імператором положення Ради міністрів «Об упразднении в университетах должностей инспектора студентов и его помощника и об учреждении взамен сего должности проректора», що відміняв дію законів 1893 р. щодо прав та обов'язків інспектора студентів та його помічників. Згідно із законом саме на

проректора покладался нагляд за виконанням в університетських будівлях, як студентами, так і сторонніми слухачами, встановлених правил. Важливість посади проректора та його адміністративно-управлінського впливу підкреслюється тим фактом, що згідно п. 3 його обирала Рада із професорського складу даного університету, а затверджував на посаді міністр народної освіти [6, с. 656–658].

З початку 1908 р. новий міністр О. Шварц (01.01.1908 р. – 25.09.1910 р.) розробив власний проект реформи. Проект О. Шварца був схожий на проект В. Глазова намаганням обмежити владу університетських рад, однак О. Шварц відмовився від ідеї університетського Сенату. Всі університети, згідно із проектом О. Шварца, перебували «під головним начальством і загальним керівництвом міністра народної освіти» (ст. 4 законопроекту). Основні функції з контролю та нагляду за вищими навчальними закладами шварцовський проект покладав на попечителя навчального округу (ст. 9). Всі стосунки з міністерством повинні були проводитися тільки через попечителя (ст. 12). Суттєво розширювалась влада попечителя: він надавав дозволи співробітникам університету на відрядження і відпустки; у надзвичайних випадках міг приймати «всі необхідні заходи, відповідно обставин», навіть якщо вони виходили за рамки його компетенції (ст. 10) [15, с. 599]. Фактично, невизначеність формулювання цієї статті (без пояснення змісту надзвичайних випадків і заходів, які можуть застосовуватися) створювала умови для свавілля з боку попечителя.

У проекті чітко викладено процедуру обрання очільника університету. Так, ректор обирався радою з ординарних професорів на 3 роки і після затвердження міністром народної освіти утверджувався на посаді наказом імператора. Якщо обраний радою кандидат у ректори не був затверджений міністром, то призначалися нові вибори, причому незатверджений кандидат у цьому випадку не міг бути знову обраним радою. У разі повторного незатвердження обраного радою кандидата, ректор призначався з ординарних професорів університету за обранням міністра народної освіти» [15, с. 600]. При цьому важливо, що в проекті статуту О. Шварца не вказано, в яких саме випадках ректор може бути не затверджений міністром, що також створювало умови для адміністративного свавілля цього разу вже з боку міністра.

Проект містив низку положень, що унормовували внутрішнє управління. Так, університет поділявся на факультети, на чолі яких перебували декани, обрані факультетськими зборами на 4 роки і затверджені на посаді міністром народної освіти. Повноваженнями факультетських зборів було охоплено низку питань щодо організації та контролю навчальної діяльності, розгляд наукових звітів здобувачів професорських звань; розподіл сум, призначених на навчально-допоміжні

установи факультету, обрання професорів і доцентів (затвердження на посаді професорів перебувало у компетенції міністра народної освіти). Принагідно зазначимо, що така система призначення була зумовлена намаганням не допускати до університетів політично неблагонадійних осіб. При цьому формально виборна система не скасовувалася, але виборні засади істотно обмежувалися. Університетські ради та факультетські збори фактично лише рекомендували міністру кандидатів на посади ректора, професорів, доцентів, а остаточне рішення завжди приймав саме міністр.

Згідно із проектом О. Шварца, факультетським зборам надавалось широке коло повноважень, у порівнянні з якими повноваження університетської ради були суттєво звужені. Зауважимо, що найсуттєвіші права, зокрема щодо виборів професорів, були передані проектом саме факультетським зборам. Усуненню університетських рад від виборів професорів і передачі цього права факультетським зборам міністерство О. Шварца надавало великого значення, адже «за сучасного загострення політичного настрою в університетах здійснення радами права обрання професорів зводилося б на практиці до проведення в професорські колегії бажаних більшості рад політичних однодумців і відстороненню від кафедр всіх інших обранців факультетів, які б наукові переваги вони не мали... Допущена силою Височайшого указу 27 серпня 1905 р., а на практиці й істотно розширена самотійність рад у зазначених питаннях заподіяла університетам безсумнівну шкоду, вносячи в університетське середовище партійне свавілля, дух політиканства і вкрай недбале... розпорядження фінансовими ресурсами університетів» [15, с. 607], що було виявлено ревізіями університетів.

У грудні 1909 – січні 1910 рр. законопроект університетського статуту розглядався Радою міністрів. Представляючи проект, О. Шварц докладніше зупинився на деяких його положеннях. Передусім, доповідачем було зазначено, що розроблений його відомством документ є абсолютно самотійним і не повторює університетські статuti 1863 та 1884 рр. Особливо О. Шварц підкреслив, що внесений ним проект повністю скасовує найрозкритикованіше положення попереднього статуту, що повністю усуває всю професорську колегію (раду) від участі у виборах ректора. З цим принижуючим їхню гідність положенням статуту 1884 р. професори ніколи не могли змиритися, «вважаючи, що вибір вищої в університетській ієрархії посадової особи за одноосібним розсудом міністра ... не відповідає відповідальному і почесному значенню посади ректора як представника всієї професорської корпорації і всього університету в цілому» [14, с. 19]. Щоправда, і проект О. Шварца, як було зазначено вище, зберігав за міністром вирішальне слово щодо призначення ректора. Однак сам О. Шварц розглядав втручання міністра у

процес обрання ректора радою лише як виключний засіб, який може бути використано тільки за умови «непридатності до обіймання посади ректора двома послідовно обраними університетською радою кандидатами» [14, с. 19]. Також міністр наголосив на скасуванні університетської інспекції, натомість замість інспекторів проектом вводилася посада факультетських приставів, на яких покладалося «спостереження за виконанням в університетських спорудах студентами та сторонніми слухачами встановлених для них правил і нагляд за дотриманням цими особами порядку в усіх приміщеннях університету» [15, с. 610]. Пристави затверджувалися на посаді попечителем навчального округу, але знаходились під безпосереднім керівництвом ректора.

Під час обговорення законопроекту в Раді міністрів державний контролер П. Харитонов підняв питання про ступінь державного втручання у справи управління вищими навчальними закладами. Він висловив сумнів у тому, наскільки обговорюваний проект відповідає положенням указу імператора від 27 квітня 1905 р. Зокрема, П. Харитонов заявив, що ідеї згаданого указу не проглядаються у проекті з повною відповідністю ні стосовно обрання ректора і деканів, які за відомих умов можуть бути призначені на розсуд міністра народної освіти, ні щодо влади факультетів, підпорядкованим у вирішенні багатьох питань попечителю навчального округу.

Рада міністрів у відповідь на сумніви П. Харитонова заявила, що імператорський указ від 27 квітня 1905 р. визначив «лише головні засади управління університетами, надавши подальшого впорядкування цього питання законодавству». Як заявив обер-прокурор Святішого Синоду С. Лук'янов, який брав участь як заступник міністра народної освіти у розробці цього указу, він був виданий «серед повної розрухи... вищої школи як спроба внести в неї хоч деяке заспокоєння задоволенням наполегливих вимог професорських колегій про надання їм автономії за зразком Статуту 1863 р. Разом з тим на ці ж колегії... покладена була, однак, і відповідальність за правильний хід університетського життя» [10, с. 22]. У теперішній же час, говорилося в особливому журналі Ради міністрів, коли положення даного указу деталізуються «в постанові цілого законопроекту, видається особливо важливим... утілити думку... про автономію вищої школи у форму цілком зрілу і обережну. Цій умові відповідає, на думку Ради міністрів, представлений Шварцем законопроект» [10, с. 22].

Як відзначалось в Особливому журналі ради міністрів, проект О. Шварца не руйнував «самостійності професорських колегій у внутрішньому управлінні університетів... але вводив реалізацію всіх цих прав у розумні рамки, що відповідають істинному розумінню «університетської автономії» так, як вона склалася на Заході. Само собою

зрозуміло, що встановлення університетської автономії не може бути потрактоване як перетворення університетів на державу в державі, а лише як надання професорським колегіям права самостійного завідування внутрішніми справами університетів у чітко відведених для них межах під спрямовуючим контролем уряду, який не може... усуватися від владного контролю за вищою школою. З цієї точки зору, відзначене державним контролером право міністра народної освіти» самостійно призначати ректора або декана не викликає заперечень Ради міністрів [10, с. 22].

Підводячи підсумки обговорення, Рада міністрів дійшла висновку, що проект нового університетського статуту не суперечить засадам імператорського указу від 27 серпня 1905 р., які визначили лише головні основи управління університетами, надавши детальне упорядкування цього питання подальшому законодавству. Таке рішення уряду має суперечливий характер, оскільки проект О. Шварца явно суперечить «Тимчасовим правилам». Більш логічним, з нашої точки зору, було б їх скасування та заміна новим статутом вищих навчальних закладів. Але для скасування була потрібна згода імператора та його політична воля. Крім того, скасування «Тимчасових правил», напевно, викликало б хвилювання у вищих навчальних закладах, на які поширювалась його дія, що для уряду було не бажаним. Саме тому, на наше переконання, був обраний шлях настільки сумнівних законодавчих інтерпретацій.

При цьому Рада міністрів зазначила, що у внесеному міністерством народної освіти проекті є, порівняно з існуючою практикою управління, істотні нововведення, що вимагають уважнішого розгляду. У підсумку Рада міністрів ухвалила «внести проекти статуту і штатів Імператорських російських університетів на законодавчий розгляд» [10, с. 24–25].

Отже, процес розробки реформ у сфері вищої освіти на початку ХХ ст. йшов дуже активно. Науковці, громадські діячі, чиновники пропонували різні проекти, однак більшість із них так і залишалася проектами.

Таким чином, на основі вивчення й аналізу змісту проектів реформ управління вищими навчальними закладами на початку ХХ ст., можемо констатувати, що серед розглянутих університетських статутів переважали консервативні. Для досліджуваного періоду характерною тенденцією стало розширення нормативно-правового забезпечення функціонування вищих навчальних закладів різних типів та форм власності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 1.2.

1. Косінова Г. До питання про ліквідацію автономії російських університетів у 1884 році (за матеріалами Харківського університету) / Г.

Косінова // Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. – Т. 16. – К., 2008. – С. 257–269.

2. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / С. В. Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014. – 262 с.

3. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.

4. Микетов Я. Что сделало народное представительство третьего созыва / Я. Микетов. – СПб. : Тип. А. С. Суворина, 1912. – 248 с.

5. Милько В. І. Система управління навчальними округами Російської імперії (1881 – 1880) // В. І. Милько / наукові праці історичного факультету запорізького національного університету, 2013. Вип. XXXVI. – С. 65–70.

6. Музичко О. Є. Адміністративна та педагогічна діяльність Ф. І. Леонтовича у Новоросійському університеті / О. Є. Музичко // Електронний часопис «Південна Україна». – 2002. – Т. 7. Режим доступу : <http://web.znu.edu.ua/pu/articles/337.pdf>

7. Никитенко А. В. Дневник : в 3 т. / А. В. Никитенко. – М. : Гос. изд. худ. лит, 1955. – Т. 2 : 1858–1865 / [подгот. текста и примеч. И. Я. Айзенштока]. – 652 с.

8. О введении в действие временных правил об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства Народного Просвещения (27 августа 1905 г.) // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание 3-е. – СПб., 1905–1908. – Т. 25, ч. 1, № 26692. – С. 658–659.

9. Общій уставъ Императорскихъ Россійскихъ университетовъ 1884 года. – Х. : Въ Университетской Типографіи, 1911. – 62 с.

10. Особые журналы Совета Министров Российской империи. 1909–1917 гг. / [отв. сост. Б. Д. Гальперин]. – М. : РОССПЭН, 2005. – 552 с.

11. Положения об управлении ученой и учебной частью ведомства Министерства народного просвещения // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения Царствование императора Александра III, 1891–1893 гг. – Т. 12. – 1896. – 1007 с.

12. Свинцова М. П. Демократическое движение студенчества в годы революционной ситуации (1859–1861 гг.) / М. П. Свинцова // Из истории революционного движения в России в XIX – начале XX вв.: историческая литература / Акад. обществ. наук, Кафедра истории СССР ; ред. М. В. Нечкина. – М., 1958. – С. 155–192.

13. Сперанский Н. В. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов / Н. Сперанский. – М., 1914. – 271 с.

14. Толстой И. И. Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого (31 октября 1905 г. – 24 апреля 1906 г.) / И. И. Толстой // Мемуары русской профессуры / сост. Л. И. Толстая. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. – 334 с.

15. Устав императорских российских университетов // П. А. Столыпин. Программа реформ / П. А. Столыпин. – М., 2003. – Т. 2. – С. 598–632.

16. Устав императорских Российских университетов : проект, выработанный совещанием профессоров под председательством министра народного просвещения графа И. И. Толстого в 1906 г. – СПб. : Тип. М-ва внутр. дел, 1906. – 38 с.

17. Программы, сметы и др. документы народного университета, кооперативных курсов Москвы, Екатеринослава, Харькова, Полтавы и др. городов и сообщения об открытии в Киеве кооперативного института и кооперативного отделения при Харьковском коммерческом институте, 15.05.1915 – 7.10.1920 г. // Ф. 1111, оп. 1, спр. 418.

18. Проект закона об установлении положения и штата Харьковского коммерческого института, 20.10.1915–12.06.1916 г. // Ф. 12, оп. 1, спр. 281, арк. 63к.

19. Проект расширения Киевского коммерческого института, 1915 г. // Ф. 363, оп. 1, спр. 72, арк. 227.

20. Проект общего устава российских университетов // Ф. 707, оп. 1, спр. 163, арк. 40–45.

21. Проект устава Киевского женского медицинского института, 1906 г. // Ф. 707, оп. 227, спр. 181, арк. 2–33.

22. Распоряжение министерства народного просвещения от 9 октября 1896 г. «О наведении порядка и дисциплины в Киевском университете» // Ф. 707, оп. 262, спр. 6, арк. 52–60.

23. Речь Довнар-Запольского М.В. в собрании Киевского купеческого общества 23.05.1907 г. «Новый тип высшего образования» // Ф. 442, оп. 661, спр. 2, арк. 283–284.

24. Сведения о численности высших женских курсов в Киеве, 18.02.1910 г. // Ф. 707, оп. 294, спр. 8, арк. 11–12.

25. Сообщение о переводе в Харьков Ново-Александровского института сельского хозяйства и лесоводства, 1914 г. // Ф. 2163, оп. 1, спр. 83, арк. 144.

26. Сообщение попечителя Киевского учебного округа киевскому, подольскому и волынскому генерал-губернатору о закрытии университета и исключении всех студентов в связи со студенческими волнениями 10.03.1899 г. // Ф. 442, оп. 849, спр. 15, арк. 37.

27. Сообщение ректора Киевского университета от 15.10.1899 г. о назначении профессоров В. Ермолова, С. Реформатского, Г. Де-Метц профессорами Киевского политехнического института, 1899 г. // Ф. 707, оп. 65, спр. 1, арк. 35.

28. Списки профессоров и преподавателей высших женских курсов общества трудящихся женщин в г. Харькове, 29.03.1911 г. // Ф. 705, оп. 1, спр. 699, арк. 47–48.

29.Списки профессоров и преподавателей частного женского медицинского института Харьковского медицинского общества, 1911 г. // Ф. 705, оп. 1, спр. 699, арк. 35, 44, 46.

30.Список совета профессоров Киевского университета, 1907 г. // Ф. 275, оп. 1 т.1, спр. 1244, арк. 9.

31.Список студентов Екатеринославского горного института на 21.01.1913 г. // Ф. 1597, оп. 1, спр. 392, арк. 1–18.

32.Список членов совета профессоров университета (21 чел.) и членов подпольного проф. союза (8 чел.), 1907 г. // Ф. 275, оп. 1 т.1, спр. 330, арк. 9.

33.Уведомление начальников и директоров высших, средних и начальных учебных заведений от 19.01.1915 г. о назначении графа Игнатьева П.Н. управляющим Министерства народного просвещения, 1915 г. // Ф. 707, оп. 258, спр. 336, арк. 29.

34.Циркуляр № 13436 Министерства народного просвещения от 20.03.1912 «По вопросу о порядке применения Закона 19.12.1911 г.» // Ф. 244, оп. 17, спр. 383, арк. 5.

1.3. ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ТКАЧУК Л. В.,

к. п. н., доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Кардинальні зміни у всіх сферах суспільного життя, історичні виклики ХХІ століття вимагають критичного осмислення досягнутого в розбудові національної системи освіти, і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують її розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі. Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства [25]. Тому керівникам закладів вищої освіти необхідно реалізовувати інновації не тільки в освітніх процесах, а й у процесах управління закладами, приділяючи максимальну увагу розвитку людського потенціалу, що відповідає тенденціям розвитку сучасного світового менеджменту.

Аналіз наукових досліджень і публікацій, які присвячені управлінню в соціально-економічних системах, показує, що об'єктивно необхідним вважається перехід до нової ідеології корпоративного стратегічного менеджменту як комплексно-цільової системи управління на основі концепції ціннісного підходу [13, с. 120 – 125].

Науковці наголошують, що управління в будь-якому історичному періоді буде неефективним за відсутності комплексного ціннісного вибору, встановлення цілей, загального бачення шляхів і механізмів досягнення поставлених завдань. У цьому сенсі система управління повинна бути спрямована на максимізацію цінності організації для соціо-економічної системи. Ця необхідність розуміється і розділяється як науковим співтовариством, так і практикуючими менеджерами, вона знайшла своє втілення у ціннісно орієнтованому підході до управління, який зайняв належне місце в теорії та практиці стратегічного управління, сприйнятий академічним і бізнес-співтовариством й усе більше поширюється на практиці [2, с. 75].

Останнім часом можна почути, що сучасний університет має принципово відсторонитися від будь-яких цінностей, від усього, що не пов'язано безпосередньо з науковим пізнанням та навчальним процесом. Але сцієнтична парадигма університетського розвитку ніколи насправді

не втілювалася у життя. Історичний досвід свідчить, що університети виступали і виступають носіями та зберігачами загальнолюдської моралі, духовних ідеалів, впливають тим самим на своє оточення, змінюючи його на краще [1]. Вищесказане визначає актуальність розвитку і формування принципів ціннісно-орієнтованого управління закладом вищої освіти (ЗВО).

Аналіз наукових джерел, щодо аксіологічної проблематики засвідчив, що проблема цінностей людського життя, її ідеалів і цілей здавна була складовою частиною філософії (Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Зіммель, І. Кант, Г. Ляйбніц, К. Маркс, Ф. Ніцше, М. Хайдегер та ін.). Проблема цінностей знайшла відображення у сучасних філософських (О. Дробницький, В. Кремень, С. Попова, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.), соціологічних (А. Здравомислов, В. Осовський, А. Ручка, В. Ядов та ін.), психологічних (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Бодалєв, Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко, В. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Якобсон та ін.), педагогічних (Г. Балл, О. Вишневський, В. Василенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Каган, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.) дослідженнях.

Безпосередньо цінності університетської освіти під різними кутами зору аналізували світові класики: М. Гайдегер, Г. Гегель, В. Гумбольдт, Е. Дюркгайм, І. Кант, Я. Пелікан, Дж. Сьорл, П. Фрейре, К. Ясперс та інші, а також такі вітчизняні дослідники, як Т. Добко, М. Култаєва, С. Курбатов, М. Мінаков, І. Предборська, С. Пролєєв, Н. Радіонова, З. Самчук, І. Степаненко, О. Уваркіна та ін.

Управлінню закладами освіти присвячені праці Б. Гершунського, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, О. Коберника, Н. Коломенського, В. Крижка, О. Навроцького, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенкова, С. Подмазіна, Т. Шамової та ін.

Серед зарубіжних науковців, які досліджували проблематику ціннісно-орієнтованого управління, слід відзначити Г. Арнольда, Л. Баруха, А. Дамодарана, Г. Ешуорта, Р. Каплана, Т. Коупленда та ін.

Базисні ідеї та вагомі теоретичні положення, які визначають формат розвитку ціннісно-орієнтованого управління знайшли відображення у працях вчених: Д. Волкова, І. Івашковської, О. Мендрула, В. Панкова, С. Полонського, В. Якуніна та ін. Значний внесок у формування сучасної парадигми управління, в основі якої лежить ціннісна орієнтація, зробили такі вчені, як М. Бункіна, Д. Вумек, В. Говіндараджан, Д. Джонс, М. Джордж, Н. Кузнецов, Е. Кургін, В. Левінсон, С. Лушин, А. Миронов, С. Нокс, М. Портер, М. Ротер, А. Сливотські, А. Стрікланд, А. Томпсон, Н. Чичкова, Дж. Шанк та ін.

Разом із тим проблема цінностей управління закладами освіти у науці розроблена недостатньо. Визначення системи управлінських цінностей

дозволить аналізувати, оцінювати керівну діяльність, обґрунтовувати напрями її розвитку. Окрім того, визначення системи управлінських цінностей дозволить зробити процес підготовки майбутніх керівників закладів освіти більш цілеспрямованим.

Метою підрозділу є узагальнення теоретико-методологічних основ ціннісно-орієнтованого управління в системі менеджменту закладу вищої освіти в сучасних умовах.

1.3.1. Теоретичні засади концепції цінностей

Цінності в житті людини відіграють надзвичайно важливу, можливо ключову роль. Як зазначав В. Франкл, «людину перш за все цікавить не реалізація її «я», а реалізація цінностей та змістовних можливостей, які слід шукати, скоріше, в оточуючому світі, ніж у середині її самої. Людині потрібний той різновид внутрішньої напруги, який підтримує її постійну орієнтацію на реалізацію конкретних цінностей, на реалізацію сенсу її існування» [39].

Цінності – один із універсальних, поряд з ідеалами і нормами, компонентів людського буття. Поняття «цінність», в основному, тлумачиться як оцінка важливості об'єкта для зовнішнього світу та його суб'єктивна оцінка оточенням. Цінностями називають такі визначення об'єктів, які виявляють їхні позитивні або негативні значення для людини, організації або суспільства з позиції їхніх потреб [38].

В енциклопедичному словнику цінність визначається «як позитивна або негативна значущість об'єктів зовнішнього світу та є критерієм і способом оцінки цієї значущості, що виражається в етичних принципах, нормах, ідеалах, установках і цілях» [3, с. 12–13].

На думку Л. Губерського «Цінністю для людини є все, що має для неї певну значущість, особистісний або суспільний сенс» [10, с. 344]. Як зазначає В. Кремень: «Світ людини – це світ цінностей, який постійно оновлюється в процесі розвитку... Цінності для буття людини мають основоположний характер. Вони стверджують універсальність людини, тобто її здатність виходити за межі свого одиничного окремого існування як природного, так і соціального... Людина і суспільство не можуть існувати без цінностей» [17, с. 44].

У дослідженнях В. Заруби, присвячених проблемі концепції цінностей в управлінні соціально-економічними системами встановлено, що в економічній теорії взаємодія між суб'єктами діяльності інтерпретується як процес обміну цінностями, який здійснюється за певними нормами. На засадах концепції цінностей визначаються категорії споживацької, мінової та трудової вартостей різноманітних благ.

У теорії особистості вивчається зв'язок між цінностями людини та її поведінкою.

У соціальній психології та соціології визнаною є теорія соціального обміну, в якій соціальна взаємодія розглядається як процес обміну цінностями, подібний процесу обміну (купівлі-продажу) товарів.

Нарешті, в загальній теорії систем концепція цінностей знаходить відображення у понятті «ціннісно орієнтована система» [13, с. 120 – 125].

До факторів, які впливають на зміст цінностей, належать не тільки потреби, які обумовлюються матеріальними умовами існування, але й також виховання, освіта та пропаганда різних ідей. На молодь особливо сильно впливають реклама, засоби масової інформації, масові види мистецтв.

Система цінностей відіграє роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності людини. Головне положення концепції цінностей, на думку В. Заруби, полягає у тому, що діяльність людей, організацій та суспільства має ціннісно-орієнтований характер. Це означає, що кожний суб'єкт діяльності намагається здійснювати її так, щоб максимізувати (у певному сенсі) ціннісний ефект, що отримується. Суб'єкт керує своєю діяльністю у відповідності з своїми уявленнями про цінності, зовнішнє середовище та свої можливості. Ціннісно-орієнтована поведінка передбачає також вибір дій (розробку стратегій, планів, програм), які, з одного боку, можуть бути реалізовані суб'єктом діяльності, а з другого – у найбільшій мірі відповідають його цінностям. Таким чином, ціннісно-орієнтована поведінка спрямована на підвищення цінності дійсності суб'єкта діяльності, тобто на найбільш повне задоволення його потреб, виконання місії [12, с. 33–38].

Цінність організації – це сукупність цінностей, які проголошує і впроваджує керівництво та підтримує колектив. Наявність спільних цінностей допомагає людям розуміти один одного, співпрацювати і надавати допомогу і підтримку. Відсутність спільних цінностей (об'єктивна або суб'єктивна) або протиріччя цінностей розділяє людей на протилежні табори, перетворює їх в опонентів, суперників і супротивників. Тому сучасна теорія і практика менеджменту приділяє серйозну увагу питанням управління цінностями.

Кожна зацікавлена сторона має свої системи цінностей, підтримує їх діяльність і розвиток, реалізуючи свої інтереси. Розширення можливостей діалогових відносин між менеджментом і персоналом, вдосконалення зворотного зв'язку дозволяють менеджменту визначати особистісні цінності працівників і пропагувати цінності організації.

У науковому світі немає однастайності щодо визначення природи цінності. Як встановлено О. Радченко, за суб'єктивістського підходу цінності розуміються як виключно чуттєво-оціночний продукт нашої розумової діяльності, поза якою вони не мають жодного сенсу. Об'єктивістський підхід трактує цінність як незалежну від нашого

особистого сприйняття реальність, якісну ознаку, певну характеристику різноманітних об'єктів буття. Релятивістський підхід намагається поєднати два попередні, розглядаючи цінність як діалектичну пару, де цінність є об'єктивною реальністю, що одночасно піддається нашій чуттєво-емоційній оцінці [29].

Гносеологічно всю різноманітність цінностей можна поділити на два типи – предметні та суб'єктні цінності, що виступають двома взаємодоповнюючими протилежностями. До першого типу О. Бандурка відносить «предмети людської діяльності, суспільні відносини та включені до їхнього кола природні явища як об'єкти ціннісного відношення». До другого – «установки й оцінки, імперативи та заборони, цілі та проекти, виражені у формі нормативних уявлень; іншими словами, це способи і критерії, що слугують основою самої процедури оцінювання відповідних об'єктів» [29, с. 11–12].

Важливо розрізняти об'єкт – носій цінності (як предмет – матеріальний, духовний, чуттєвий) та саму цінність (як відповідний симулякр, що позначає значимість цього предмету для людини чи суспільства). Отже, цінність має яскраво виражений символічний характер і, водночас, вона надає об'єкту принципово нові якісні ознаки. Так, розглядаючи феномен цінностей, такі філософи як Г. Маркузе, Т. Адорно (з одного боку) та М. Хайдеггер (з іншого) «майже дослівно співпали у формулюванні висновку щодо своєрідності модусу існування цінностей: буття речей як речей у їх фізичних та інших якостях та буття тих же самих речей в якості цінності – це різні способи буття одних і тих же речей» [27, с. 68].

Отже, можна говорити про логічний ланцюжок (послідовних і таких, що водночас взаємо перетинаються) таких понять, як інстинкт – потреба – інтерес – мотив – ресурс життєдіяльності – цінність. Це переконливо продемонстровано А. Здравомисловим [14]. Дефіцитність ресурсів життєдіяльності обумовлює набуття ними цінності – тим більшої, чим складніше отримати у власне розпорядження такий ресурс: матеріальний (їжа, житло), комунікативний (спілкування, освіта), соціетальний (повага, престиж), духовний (віра, надія, впевненість у майбутньому). У різних суспільствах в різні історичні періоди асиметричність доступу людства до різних ресурсів визначала як склад основної ресурсної бази споживання та розвитку, так і різний набір найбільш цінних (дефіцитних) потреб та інтересів людини, що й обумовлювало формування різних систем цінностей для різних спільнот («цінності – це інтереси, які відособилися в ході розвитку самої історії») [14, с. 160]. При цьому слід зауважити, що за різних історичних, географічних умов ієрархію суспільних цінностей складатимуть зовсім різні дефіцитні ресурси життєдіяльності людини.

Найвідомішу класифікацію потреб у формі ієрархічної піраміди

презентував А. Маслоу. Згідно з цією п'ятиступінчатою класифікацією людина прагне послідовно задовольнити потреби фізіологічного рівня, власної безпеки, соціального та соціетального характеру та потреби самоактуалізації або саморозвитку [21].

На думку більшості науковців система сучасних цінностей складається з п'яти компонентів:

Перший компонент – це група фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських цінностей, які відображають сталі ціннісні орієнтири людства. Це життя, людина, добро, природа, суспільство, щастя, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання (істина), краса (гармонія) тощо.

Другий компонент – це група національних цінностей (цінностей національної культури): національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи та інше.

Третій компонент – це група громадянських цінностей (цінностей демократичного суспільства): демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів, безперервна освіта, інформаційна культура тощо.

Четвертий компонент – це група сімейних цінностей (цінностей родинного життя): любов, повага, вірність, взаємодопомога, взаємопідтримка, взаємопіклування, гармонія взаємостосунків, довіра, взаємовідповідальність, шанування предків та інші.

П'ятий компонент – це група особистих, персональних цінностей: повноцінна життєва самореалізація себе як особистості (здатність до продуктивної діяльності, творча активність, життєвий оптимізм, успішність, конкурентоспроможність, всебічна досконалість тощо), освіченість, морально-вольові якості (чесність, доброта, милосердя, принциповість, відповідальність, ощадливість, помірність, дисциплінованість, ініціативність, наполегливість, заповзятливість, працелюбність та ін.), здоров'я (здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, особиста гігієна тощо), дотримання правил етикету (шляхетність, акуратність, зовнішня привабливість, добрий смак тощо) [6, с. 221–222; 35, с. 80–82].

Зрозуміло, що усі зазначені цінності тією чи іншою мірою стосуються освіти як важливої складової суспільного буття.

Кожен індивід залежно від особистого архетипу формує власний набір цінностей та потреб, пошук задоволення яких і становить мету його життя.

Значну частину цінностей (як матеріалізованих потреб) формує і контролює суспільство. Суспільство ніколи не зможе контролювати абсолютно всі потреби людини (адже неможливо повністю контролювати

потребу в абстрактному мисленні, творчості, цікавості, в тому ж диханні).

Важливим є поділ цінностей на первинні, базові та інструментальні. До первинних належать життєві ресурси як матеріально-фізичні блага. Базовими є невелика частина найбільш цінних та найбільш стійких для цієї спільноти ідеалів, цілей стратегічного суспільного розвитку, що становлять кістяк ціннісної системи суспільства. За цими цінностями, як правило, і називаються відповідні суспільства: комуністичне, ісламське, християнсько-демократичне, ліберально-демократичне, патерналістичне тощо (на цьому рівні маємо місток між цінністю та державним режимом) [8, с. 132].

Нарешті, інструментальними є цінності (правові норми, традиції), що суттєво полегшують отримання первинних матеріальних цінностей.

Класичне визначення «цінностей» і «системи ціннісних орієнтацій» сформулював Мілтон Рокич. Він розробив власну концепцію ціннісних орієнтацій особистості, розуміючи під цінністю стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування краще з особистої чи соціальної точок зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування. Система ціннісних орієнтацій – стійка система переконань про бажані методи поведінки або кінцевої мети існування [49]. На його думку, ціннісна орієнтація так чи інакше впливає на будь-які суспільні явища. При цьому Рокич вважає, що людські цінності відносно нечисленні і організовані в системи цінностей, причому всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоча і не однаковою мірою.

На зламі 1960–70-х рр. XX ст. він провів широкомасштабні польові дослідження за загальнонаціональною американською вибіркою. Всі цінності він поділив на дві групи: термінальні (базові, цінності-цілі – це переконання у тому, що якась кінцева мета індивідуального існування заслуговує того, щоб до неї прямувати.) і інструментальні (цінності-засоби – це переконання у тому, що певний спосіб дій або характеристика особистості є кращими у будь-якій ситуації). Базові цінності важливі для людини самі по собі, а інструментальні – уособлюють спосіб досягнення цих цілей. Респондентам було запропоновано ієрархічно ранжувати цінності з двох списків; потім він проаналізував кореляцію результатів із статтю, віком, статками, освітою та іншими властивостями опитаних [22]. На думку Д. Леонтьєва, дослідження М. Рокича були найбільш багатим і методично обґрунтованим напрямом дослідження ціннісних уявлень [19].

Цікаву класифікацію цінностей людини запропонував Г. Оллпорт:

1. Теоретичний інтерес до виявлення істини шляхом аргументування та систематичних роздумів.

2. Економічний інтерес до корисності, практичності, накопичення багатства.

3. Естетичний інтерес до краси, форми, гармонії.
4. Соціальний інтерес до людей та любові як відносин між людьми.
5. Політичний інтерес в отриманні влади і впливу на людей.
6. Релігійний інтерес до єднання та розуміння Всесвіту [26].

Зрозуміло, що ієрархія цих цінностей, як і сила дії кожної з них у різних людей різна. Відповідно й поведінка людей, їх реакція на події й чинники зовнішнього середовища дуже різні. Оскільки велика частина життя людини проходить на роботі, в організації, то перед сучасним менеджментом постає важливе завдання гармонізації цінностей і цілей працівників з планами розвитку організації, зокрема, шляхом активізації тих цінностей (наприклад, соціальної відповідальності), які відповідають цілям забезпечення її стратегічної стійкості.

Використовуючи відкриття Е. Кассіра і К. Юнга і [15; 42] про те, що цінності, які проникають глибоко у підсвідомість, спливають як символи, а не як абстрактні етичні поняття, менеджери західних корпорацій прагнуть культивувати ціннісні установки компанії в картинах і образах. На їхню думку, абстрактно-етичні цінності викликають інтерес лише у філософів-етиків. Але, наголошує О. Грішнова, якщо ці цінності проявляються у вигляді образів, вони відразу ж починають працювати в уяві людей. Це «розкриває центральне поняття», приховане за символами і міфами, за мовною культурою. Ще краще закріплюються цінності, якщо вони підтверджуються щоденною практикою відповідальної поведінки як самої людини, так і інших людей, що оточують її в організації [9, с. 112].

У концепції аутокомунікації, яка запропонована Ю. Лотманом [44] і високо цінується в менеджменті розвинутих країн, виділяються два аспекти культури. Перший – технологічний, пов'язаний з інформаційно-масовою комунікацією, і другий – особистісний, який розглядає культуру як частину особистості самого суб'єкта. Образно-особистісний характер культурних цінностей зумовлює «код» у спілкуванні, завдяки якому текст виробничої ситуації сприймається, інструкції перетворюються в особистісно значущі регулятиви. Внаслідок процесу аутокомунікації працівник сприймає виробничу інструкцію до самого себе і відчуває себе учасником, «героєм» інструкції або звіту.

Аутокомунікація у вигляді співвідносності інформації зі своїм власним «Я» дозволяє сприймати стратегію компанії як результат власних дій, власної активності й відповідальності, а успішну роботу фірми – як високу оцінку власних дій. Управління ірраціональним, на думку теоретиків корпоративної культури, не містить у собі нічого таємного. Це «не містика, а лише один із пластів існування цінностей... Цей більш глибинний світ цікавить адміністратора і бізнесмена, як професора філософії або артиста» [44]. Пошук цих образів – пошук творчості [9, с. 112].

Особистісно-смисловий рівень цінностей, емоційно забарвлений, образний, не завжди усвідомлюваний, сприяє перетворенню організаційної стратегії фірми у норми життя працівників, у їхні внутрішні мотиви. Універсалізм в аксіологічному підході передбачає визнання універсальних, трансцендентальних цінностей, які свідчать про наявність спільної людської природи, про утвердження загальних для всього людства ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів.

За своїм предметним змістом особистісно-смилова система цінностей у сучасних передових організаціях включає гордість за результати та якість праці і віру в людський потенціал працівників.

1.3.2. Концепція управління за цінностями

Складність нинішнього періоду модернізації освіти зумовлює наукові дискусії щодо формування концепцій механізмів управління, які б відображали процеси глобалізації, інтелектуалізації та інформатизації освіти, її інноваційного спрямування і, як наслідок, актуальним стає питання про специфіку управлінських відносин на основі цінностей.

В умовах глобалізації та високої конкуренції до закладів вищої освіти, і, відповідно, до їх керівників, висуваються жорсткі вимоги, зокрема, щодо процесів управління всередині установи. Ці вимоги формуються відповідно до тенденцій розвитку сучасного менеджменту. Однією з таких яскравих тенденцій є відносно новий підхід в управлінні – менеджмент за цінностями. Особливістю цього підходу є те, що він відображає кардинально новий погляд на управління організацією, що полягає у прийнятті управлінських рішень відповідно до встановленої у ній системи цінностей.

В Україні менеджмент, керований цінностями, розпочав своє життя не так давно, з появою на вітчизняному ринку міжнародних компаній та прогресивних стандартів управління персоналом. О. Грішнова зазначає, що українські компанії, щоб підняти рівень управління і заслужити повагу іноземних партнерів, у своїх документах та на своїх сайтах почали декларувати цінності. Це не вимагало від них значних ресурсів і давало моральне задоволення прозахідним виглядом веб-сторінки та маркетингових документів. Водночас в українських представництвах міжнародних компаній менеджери вивчали їх глибинні організаційні цінності. З часом цінності проникли в маркетингові матеріали, річні звіти, корпоративні брошури, а разом з тим управління за цінностями стало важливою складовою сучасного наукового менеджменту і в Україні [9, с. 111].

Витоками сучасної концепції ціннісно-орієнтованого управління (value-based management, VBM) цілком логічно вважають праці А. Раппарта та Б. Стюарта, оприлюднені у 1980-х – 1990-х роках, які

зумовили розуміння сутності ціннісно-орієнтованого управління як довгострокового планування, основою стратегічною метою якого є зростання вартості підприємства [7, с. 37]. Варто зауважити, що в англійській інтерпретації відсутнє змістовне розмежування понять «вартість» та «цінність»

На подальший розвиток ціннісно-орієнтованого управління значно вплинули теорія зацікавлених осіб (*Stakeholder Theory*) та концепція соціальної відповідальності бізнесу (*Corporate Social Responsibility – CSR*). Основні постулати цієї стейкхолдерської теорії зводяться до наступного: будь-яке підприємство є мережею взаємопов'язаних суб'єктів; кожний суб'єкт має певний внесок у здійснення його виробничо-господарської діяльності з орієнтацією на отримання вигоди (чи відсутності некомпенсованого збитку); не зважаючи на різноспрямованість інтересів стейкхолдерів, їх сукупність є єдиним, хоча і певною мірою суперечливим цілим, що визначає траєкторію еволюції підприємства [18].

Наслідком еволюції стейкхолдерської теорії стало розширення спектру зацікавлених осіб від «будь-яких індивідуумів, груп чи організацій, які мають суттєвий вплив на рішення, що приймаються фірмою, та/або знаходяться під впливом цих рішень» [50, с. 46] до «вкладників ресурсів фірми» [51]. Відповідно, можна стверджувати, що результатом ціннісно-орієнтованого управління у багатофакторному вимірі є формування оптимальної моделі ресурсного забезпечення функціонування організації, яка, з одного боку, створює унікальні комбінації ресурсів, а, з іншого – дозволяє підтримувати ефективне функціонування обраної ресурсної моделі організації.

Органічним теоретичним базисом розвитку ціннісно-орієнтованого управління виступила і концепція соціальної відповідальності (*Corporate Social Responsibility – CSR*), яка, на думку багатьох дослідників, володіє високим стратегічним потенціалом. Витоки концепції CSR мали виключно нормативний характер, який визначав моральні засади бізнесу на інституційному, організаційному та індивідуальному рівнях. Найбільшу поширеність набула модель А. Керолла, який запропонував трактувати CSR, як багаторівневу відповідальність, представлену у вигляді піраміди, що включає в себе економічну, правову, етичну і філантропічну складові.

У подальшому нормативна концепція CSR була доповнена концепцією корпоративної соціальної сприйнятливості (*Corporate Social Responsiveness*), під якою розуміють здатність компанії сприймати громадський вплив, що спричиняє специфічні управлінські дії. На різних етапах розвитку цих концепцій вони розглядалися або як альтернативні, або як незалежні, або як взаємозв'язані концепції, проте саме остання із зазначених позицій стала в підсумку головною.

Синтетичним поєднанням вищезазначених концепцій виступила

концепція корпоративної соціальної діяльності (*Corporate Social Performance*), що зробила саму проблематику соціальної відповідальності бізнесу практично-орієнтованою.

Аксіологічні параметри управління, виходячи зі свого розуміння природи людини, задавали у своїх управлінських підходах Ф. Тейлор, А. Файоль і Г. Форд. Монополярна модель організації визначила жорстку ієрархію запропонованих ролей і статусів, включаючи увагу до впливу сприятливого психологічного клімату серед працівників і керівників на ефективність управління. І хоча всі моделі об'єднувала «вимушеність поділу цінностей усіма сторонами», можна стверджувати про започаткування етапу ціннісного управління. Така система управління, яка відрізнялася механістичністю завдання цінностей, визначила сукупність норм і правил гри двом сторонам: керуючому і керованому, які були змушені дотримуватися цієї сукупності [20].

Вивчення проблем і особливостей ціннісно-орієнтованого управління розкрито у працях М. Рокича [49], К. Майджер [46].

К. Майджер у праці «Ціннісно-орієнтоване управління» одним із перших запропонував нову управлінську парадигму, де представляється, як цінності впливають на поведінку. У розроблену ним схему входять базові елементи: цінності, бачення, віра, відношення та поведінка [46].

Концепція управління за цінностями була запропонована Т. Дж. Пітерсом і Р. Уотерменом [48], які у книзі «У пошуках досконалості» (1982) продемонстрували переваги компаній з сильною ідеологією на широких ціннісних установках. Вони запропонували схему «7 S»: структура (structure), стратегія (strategy), система (systems), сукупність навичок (skills), співробітники (staff), стиль управління (style), спільні цінності (shared values) в центрі якої – її найбільш важливий елемент – спільні цінності.

З точки зору Т. Пітерса, досконалість є культурним фактором, а компанії з усіх сил намагаються забезпечити прийняття своєї організаційної культури всіма співробітниками [48].

Підвищений інтерес до цієї теорії обумовлений тим, що вона досить проста у розумінні і при цьому охоплює всі основні сфери функціонування організації. Її структура представлена у формі молекули, яку згодом в літературі стали називати «щасливий атом».

С. Долан і С. Гарсія обґрунтували, що система, заснована на концепції управління за цінностями, дає більшу віддачу, ніж інші види управління. Вони пропонують свою модель (MBV) розгляду цінностей з позиції трьох різних, але взаємодоповнюючих значень поняття «цінність»: етико-соціальні цінності (переконання про способи поведінки), економіко-прагматичні (орієнтація на ефективність, дотримання стандартів, дисципліни) і емоційно-розвиваючі (мотивація на самореалізацію) [45].

Новітні теорії мотивації розглядають управлінську діяльність не тільки з позицій застосування принципу «батога та пряника», але і з точки зору задоволення потреби гідності відповідно до своїх ціннісних орієнтацій.

Управління за першим зразком в основному притаманно керівникам, що використовують владу покарання і винагородження і тим самим:

- забезпечують необхідну поведінку членів команди, маючи на увазі насамперед їх фізичні потреби і потреби в амбіціях, що задовольняються відносно;

- маючи можливість довільно розпоряджатися всіма перевагами (користями), приймають рішення про винагороду або покарання;

- стимулюють серед працівників утвердження моделі із відносним задоволенням амбіцій, порівнюють членів команди, ділять їх на кращих і гірших за допомогою ранжування та конкурсів, деяких ставлять за взірць для інших, провокуючи «щурячі перегони». Відносне задоволення амбіцій, передусім, полягає в порівнянні себе з оточенням і отриманням задоволення від факту, що є кращими за інших, а не від того, що є просто гарними [16].

Інший зразок управління базується на шануванні гідності інших осіб, розглядаючи кожного працівника як партнера, а не супротивника. До основних складових такого підходу можна віднести:

- забезпечення необхідної поведінки працівників, звертаючись до потреб гідності, які задовольняються в автономному режимі через зв'язок роботи, що виконується, з шанованими через них цінностями;

- відносна арбітражу при розпорядженні матеріальними благами (створення правил для їх використання і допомога співробітникам в їх отриманні);

- фізичні потреби працівників задовольняються «зверху» шляхом визначення розмірів заробітної плати, яку не розглядає як нагороду за гарну роботу, але, як виконання умов договору та своїх обов'язків;

- намагання не допустити щурячих перегонів, підкресливши, що не існує кращих та гірших, кожна людина має свій набір талантів. Тобто, в парадигмі управління за цінностями, якщо її так можна назвати, співробітники працюють для досягнення спільних цілей, а не є інструментами, призначеними для виконання завдань компанії [33].

Нині світові процеси розвиваються і змінюються з усе більшою швидкістю і в умовах високої конкуренції для досягнення успіху, керівникам необхідно вміти прогнозувати майбутній розвиток, спираючись на визначені тенденції розвитку. Спираючись на теорію С. Долана і С. Гарсія, та беручи за основні показники методологію оцінювання рейтингу найкращих університетів світу World University Rankings [47] та індикатори рейтингу оцінювання прозорості

університетів аналітичного центру CEDOS [23], О. Навроцький та М. Свіденська запропонували критерії цінностей управління ЗВО:

– економічні цінності (ефективність, стандарти роботи і дисципліни) ЗВО необхідні для підтримки та об'єднання різних організаційних підсистем. Ці цінності спрямовують такі види діяльності, як планування, контроль та облік. Керівники не можуть ігнорувати їх, тому що ці цінності гарантують виживання ВНЗ в конкурентному середовищі;

– природа методичних цінностей (чесність, порядність, повага і лояльність та більш поширені) походить від звичаїв і переконань, як люди повинні вести себе в громадських місцях, на роботі та навчанні, про розвиток колегіальних та професійних відносини;

– публічні цінності ЗВО мають важливе значення для створення стимулу до дії. Вони відображають креатив, уяву, самопізнання, впевненість, пристосовність. Ці цінності пов'язані з мотивацією і забезпечують нові можливості колективної діяльності та узгоджуються з такими загальнолюдськими цінностями, як довіра, свобода, щастя [24].

О. Навроцький та М. Свіденська з метою уникнення ситуації полісемантичності у визначенні ціннісно-орієнтованого управління пропонують визначати його як «аксіологічне управління» і формулюють таке визначення: ціннісно-орієнтоване (аксіологічне управління) ЗВО – це тип управління, спрямованого на досягнення мети максимізації цінності ЗВО, в основі якого лежить індивідуально-особистісний підхід до співробітників та студентів, що спирається на визнання їх загальних складових цінностей соціо-економічної системи у довгостроковому аспекті на основі прийняття стратегічних управлінських рішень, що базуються на ключових детермінантах цінностей [24].

Управління ЗВО за цінностями дозволяє забезпечити їх взаємозв'язок з цілями і завданнями ЗВО і формує єдину культуру цінностей, якою працівники керуються у повсякденній роботі. Поєднання переконань і цінностей керівників організації з цінностями її співробітників – життєво важливе джерело корпоративної переваги.

Для того, щоб система цінностей позитивно впливала на результати діяльності організації, необхідно, щоб система цінностей працівника збігалася з системою цінностей організації, а система цінностей організації була інтегрована у стратегію розвитку і забезпечувала її реалізацію. У такому випадку цінності найчастіше стають тією ключовою ланкою, від якої залежить згуртованість співробітників, на її основі формується єдність поглядів і дій. Тоді працює ефект синергії і організації вдається найближче підійти до втілення стратегії і досягати поставлених цілей., а отже, забезпечується досягнення цілей організації.

Цінності повинні бути фундаментом культури та кадрової політики організації. Це дієвий інструмент, який є вагомим мотиваційним фактором

для працівників на шляху досягнення як особистих цілей, так і стратегічних цілей організації. Цінності є ядром організаційної культури, на їх основі виробляються норми і форми поведінки в організації.

Важливу роль в цій роботі відіграють категорії, які запозичені менеджментом з психології: потреба, інтерес, мотив, стимул – оскільки вони тісно взаємопов'язані з поняттям цінність і є найважливішими складовими аксіологічного менеджменту. Кожна із цих категорій відіграє важливу роль у визначенні мотивів поведінки різних індивідів в конкретних ситуаціях, знання яких дозволить керівникові кваліфіковано впливати на своїх підлеглих і домагатися від них максимальної зацікавленості в роботі, і як наслідок, кращої продуктивності.

Розуміння особливостей свідомості людини та місця цінностей в ній, дозволяє керівникам ефективніше реалізовувати свої управлінські функції щодо персоналу, відповідно до принципів аксіологічного менеджменту.

Цінності можна розподілити на ті, що мають позитивний вплив на функціонування корпоративної системи та на ті, що впливають негативно. Цінності позитивного впливу – це ті, що підтримують вигідну для організації поведінку працівників і допомагають втілити її стратегічні цілі. Наприклад, як це продемонстровано О. Грішновою, якщо цінністю організації є соціальна відповідальність, то працівники, які ставляться відповідально до клієнтів, до роботи, до підтримання кваліфікації, до навколишнього середовища, демонструють реальну цінність соціальної відповідальності для компанії. Це і забезпечує організації й кожному її працівнику розвиток та успішне майбутнє.

Не лише цінності суттєво впливають на функціонування корпоративної системи, але й корпоративна система впливає на цінності працівника. Якщо в організації однією з найважливіших цінностей є розвиток, то цінності працівників такої компанії мають проявлятися у прагненні до розвитку. У даному аспекті розвиток і саморозвиток має стати цінністю переважної більшості працівників організації.

Важливо, що корпоративні цінності можна змінити лише як складову корпоративної культури. Змінюючи цінності, ми змінюємо культуру, і навпаки. Для цього необхідне свідоме прагнення топ-менеджерів, адже важелі, які впливають на корпоративну культуру, знаходяться зазвичай в руках керівництва. Саме керівники повинні вносити і пропагувати в компанії прогресивні цінності і норми поведінки. Змінювати корпоративну культуру повинна сильна і впливова команда, до складу якої входять основні зацікавлені ініціатори процесу змін.

О. Грішнова виділяє такі найдієвіші шляхи для закріплення нових цінностей:

– чітке визначення об'єктів, на які спрямовують свою увагу, оцінку та контроль управління;

- стиль і тактика реагування керівників на важливі події та кризи;
- виважений, чіткий розподіл функцій працівників, вчасне навчання та зрозумілий інструктаж;
- чітке визначення і доведення до працівників критеріїв розподілу винагород та службового зростання;
- чіткі критерії для відбору, наймання на роботу, просування, отримання завдань і доручень [9, с. 115].

Також, на її думку, важливими засобами для утвердження й закріплення нових цінностей є їх прилюдне проголошення й затвердження, введення їх у дію через заплановані заходи (формування груп контролю якості, впровадження систем мотивації на підкріплення бажаної поведінки, підвищення продуктивності праці, винагородження хорошої командної роботи тощо), використання системи цінностей у перегляді показників роботи та постановці цілей для окремих працівників і команд, врахування ключових цінностей системою входження в організацію, відображення та закріплення цінностей у програмах підвищення кваліфікації, управлінського розвитку. Визначені та задекларовані керівниками та власниками бізнесу цінності повинні також підтримуватись та впроваджуватись всіма системами управління людськими ресурсами компанії за принципом «Відбирати – Інформувати – Стимулювати» [9, с. 115].

Цей принцип «працює» наступним чином:

- при залученні персоналу необхідно відбирати тих працівників, у яких мотивація, цінності, ставлення, норми поведінки є близькими до корпоративної культури та цінностей організації. При анкетуванні, співбесіді, тестуванні тощо потрібно оцінити справжні життєві цінності кандидата і зіставити їх із цінностями організації. Співпадіння цінностей кандидатів із цінностями організації має навіть важливіше значення, ніж професійний досвід і навички роботи;

– у ході адаптації нових працівників в організації важливо детально поінформувати їх про цінності організації. Наставники, керівники, лідери, інші працівники особистим прикладом демонструють своєю поведінкою цінності організації у повсякденній діяльності, при прийнятті рішень. Добре, якщо ці цінності оформлені у спеціальній брошурі, яка дарується новому працівнику. Ознайомившись з нею, працівник бере на себе особисту відповідальність за дотримання в роботі ключових цінностей організації;

- цікавими й дієвими інструментами поширення цінностей у організації є «герої» (особи, які працювали або працюють в організації й продемонстрували власним прикладом поведінку, яка яскраво відображає та підкріплює основні її цінності) й легенди організації (історії, які усно передаються між працівниками й описують певні цінності).

– при розробці системи мотивації та стимулювання треба спрямовуватись на стимулювання цінної для організації поведінки, підтримку та винагородження за впровадження та дотримання цінностей організації. Наприклад, цінність «орієнтація на розвиток» стимулюється через винагородження працівників за всі види навчання й підвищення кваліфікації (включаючи як офіційні програми, так і самостійний, неформальний, інформальний розвиток), за саме прагнення вдосконалюватись, досягати складних цілей тощо [9, с. 115].

На нашу думку, ефективним є запропонований А. Колотом, О. Грішнвою та групою науковців [32] алгоритм впровадження цінностей в корпоративну систему організації, який передбачає 11 етапів:

Етап 1. Розробка бачення й місії. Ключова мета етапу – задати вектор культурної трансформації в напрямі формування базової цінності. У процес створення майбутнього вигляду організації повинні бути залучені, в першу чергу, топ-менеджери. Для цього проводиться опитування команди керівників організації. Важливо, щоб кожний топ-менеджер розумів, розділяв і підтримував бачення організації. Наявність актуального бачення й місії – це ознака організованої системи, продуманої стратегії розвитку й заявка на стійке становище організації в стратегічному майбутньому. В остаточному підсумку, головне призначення бачення й місії – сфокусувати наміри кожної людини в організації на досягнення загальної мети.

Етап 2. Вибір цінностей і моделей розвитку. У даному випадку керівники визначають ключові організаційні цінності, що підтримують бачення й місію. Важливо як те, які цінності будуть обрані, так і те, щоб ці цінності були інкорпоровані в систему організації та її організаційну культуру.

Етап 3. Оцінка гнучкості. Мета цього етапу полягає у тому, щоб оцінити, як організація може пристосовуватися до цінностей, проаналізувати минулі успіхи й невдачі, а також ймовірні ризики. Форма активності на даному етапі – семінари і практичні тренінги для топ-менеджерів і управлінського персоналу, а також невеликі, але масові корпоративні заходи, на яких «випробовується» важливість цих цінностей серед співробітників.

Етап 4. Обґрунтування необхідності змін. Цей етап передбачає підготовку презентаційного документа, який керівництво компанії використовує для ознайомлення підлеглих з планом перетворень, а також для створення ясного розуміння необхідності змін, очікуваних результатів і послідовності дій в рамках програми культурної трансформації в напрямку соціальної відповідальності. Презентація повинна включати аналіз і оцінку поточної діяльності, обґрунтування ініціативи перетворень, стратегічні й локальні цілі передбачуваних змін і результати від

очікуваних покращень за ключовими показниками діяльності.

Етап 5. Розробка програми перетворень. Стратегія трансформації в напрямку визначених цінностей повинна бути розроблена й погоджена командою топ-менеджерів, і разом з тим, опиратися на систему цілей і ключових показників діяльності для проєкту трансформації.

Етап 6. Розробка цілей і ключових показників для ціннісної трансформації. На цьому етапі повинен бути підготовлений документ, у якому чітко прописуються мета програми трансформації в напрямку визначених цінностей і ключових показників стосовно трьох рівнів: всієї організації, її структурних підрозділів і кожного працівника.

Етап 7. Гармонізація системи цінностей. Завдання цього етапу – побудувати міцну основу для проведення культурних і ціннісних перетворень, формуючи бачення, місію, що підтримують базову цінність, й поширюючи відповідні моделі поведінки на всі організаційні системи й процеси.

Етап 8. Формування лідерських цінностей і оцінка моделей поведінки вищої управлінської ланки, поведінкова гармонізація для лідерів. Одне з головних завдань програми трансформації в напрямку визначених цінностей – відповідність цінностей і моделей поведінки лідерів. Керівники повинні демонструвати, що зміни відбуваються в них самих. Тільки так можна перебороти опір колективу змінам й здійснити прогресивні перетворення в усій організації.

Етап 9. Передбачає програми особистісної гармонізації для керівників, програми групового єднання в окремих командах, функціональних структурах і підрозділах, а також тренінги на тему лідерства для керівників всіх рівнів та на тему технологій визначених цінностей для всіх категорій працівників.

Етап 10. Це програма сприйняття цінностей для розвитку лідерства. Реалізуючи програми особистісної гармонізації й групового єднання, у всіх функціональних й структурних підрозділах організації періодично запускаються так звані «програми сприйняття цінностей». Основне завдання цього етапу – закріпити розуміння бачення, місії й організаційних цінностей серед різних груп менеджерів і працівників організації.

Етап 11. Актуалізація бачення й цінностей організації. Заключна фаза проєкту, коли завершується цикл культурної трансформації й відбувається перехід на новий рівень організаційної свідомості й корпоративної культури [32, с. 115–117].

Ціннісно-орієнтоване управління ЗВО вимагає професіоналізму менеджменту, здатності здійснювати управління на основі ціннісного підходу. Це передбачає виявлення спільних цінностей різних категорій працівників, які є факторами результативності та створюють переваги або

обмеження діяльності закладу освіти. Управління цінностями також включає в себе формування та збереження спільних цінностей, оптимальних для стратегії ЗВО.

Цінності корпоративної системи мають базуватися на загальнолюдських цінностях і високому професіоналізмі кожного співробітника. Політика корпоративних систем має бути спрямована на базові цілі – задоволення інтересів працівників, їхнє безперервне зростання, незалежність та розвиток, який базується на основних людських цінностях. Визначення й формування цінностей, які близькі працівникам, відкриває можливості ефективної співпраці відповідно до політики організації, що призводить до поліпшення якості трудового життя і підвищення конкурентоспроможності організації.

Управління корпоративною культурою і цінностями – це постійний процес, щоденна копітка праця. Організація функціонує й розвивається як складний організм, її життєвий потенціал, ефективність функціонування й виживання в конкурентній боротьбі залежать не тільки від стратегій, чіткої організаційної побудови, відповідних систем управління й висококваліфікованих співробітників. Успіх організації визначається ще й сильною культурою, особливим стилем, які, ґрунтуючись на цінностях, сприяють досягненню й збереженню провідних конкурентних позицій.

3. Ціннісна детермінація управління закладом вищої освіти

Докорінна зміна на початку ХХІ століття ціннісно-сислової основи нашого буття, що з одного боку, пов'язана з оновленням соціального світу, а з іншого, – з трансформацією безпосередньо цінностей українського суспільства, прагненням його вступити в освітній простір Об'єднаної Європи, викликає переосмислення детермінації управління закладом вищої освіти. О. Сухомлинська з цього приводу констатує: «Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства» [34, с. 106].

Управління одночасно глобалізується і модифікується. Ускладнюється структура цього явища, до якого входить багато взаємодіючих видів управління, що загострює необхідність створення галузевої і корпоративної систем управління. Демократизація національної системи освіти вимагає широкого залучення системи духовних факторів до управління закладами освіти, у той час, як ще у недалекому минулому вона регулювалась переважно за рахунок гіперболізації ідеологічного чинника з широким використанням низки заходів технократичного та насильницького примусу. Отже, на перший план виходить ціннісно-сисловий інгредієнт, що веде до кардинального переструктурування мотивації поведінки людини й перегляду системи її

стимулювання. «Зростає значення людських ресурсів, якість яких все частіше включається в «нематеріальний актив» корпорацій, і орієнтація на діалог і партнерство керівництва з персоналом. Управління набуває характер «наради», а критика керівництва з боку підлеглих легалізується, набуває форми зворотного зв'язку» [11, с. 127].

В освітньому просторі закладу вищої освіти співіснують «цінності-цілі» і «цінності-засоби».

Т. Соломанідіна поділяє усі цінності на цінності-цілі і цінності-засоби, причому жорстко фіксує, які саме до якої категорії належать: перші носять регламентуючий характер – це загальнолюдські (добро – зло), соціальні (кохання ненависть), естетичні (гармонія – хаос), економічні, релігійні, політичні, тоді як другі визначають шляхи досягнення мети – спілкування, незалежність, готовність іти на ризик, якість роботи [31, с. 166].

Вітчизняна дослідниця Г. Чайка пропонує розрізняти при формуванні цінностей корпоративної культури корпоративні цінності та деякі інші цінності: «Отже, саме цінності становлять ядро корпоративної культури організації, культури спілкування та взаємодії в ній. Джерелами їх формування є:

- особистісні цінності працівників та способи їх реалізації;
- особистісні цінності керівників організації та способи, форми і структура їх вияву в організації;
- внутрішньо-групові цінності, які складаються (скоріше стихійно), коли люди у будь-якій організації формально чи неформально об'єднуються в групи (команди); корпоративні цінності, які формуються в цілому в організації» [41, с. 283].

Приєднуємось до думки науковців, які вважають, що корпоративною цінністю-метою є конкурентоспроможний випускник, а усі інші – цінності-засоби.

Породження системи цінностей педагогічного закладу відбувається завдяки механізму дії корпоративної ідеології. Система цінностей має чотири провідні елементи:

- знання, що складають зміст освіти;
- персонал закладу освіти;
- педагогічні технології навчання і виховання;
- тип організації освітнього процесу, на якому виростає система корпоративного управління.

Головна функція ціннісної детермінації полягає у забезпеченні взаємодії людини і педагогічного колективу. Як доведено у дослідженні Л. Семененко, дія механізму суб'єктивізації базується на підсвідомих процесах, які відбуваються у психіці людини, де інформація, що надходить з середовища закладу, зазнає їх постійного впливу і виходить у

вигляді чисельних спонтанних уявлень. В їх основі лежить ціннісна свідомість, що суб'єктивована у свідомості педагога і об'єктивована у соціальному інтелекті педагогічного колективу. Взаємодія особистості з іншими учасниками педагогічного процесу забезпечується двома виконавчими механізмами: перший з них ґрунтується на поділу педагогічної праці, а другий – діє на основі закономірностей міжособистісного спілкування завдяки хронотопу (грецьк. *chronos* – час, *topos* – місце – взаємозв'язок часових і просторових характеристик) у структурі особистості і традиції з боку закладу освіти.

Цінності (культурологічне ядро) у структурі соціальної системи створюють продукт – сукупність моральних і правових норм, носієм та оберегом яких є орган управління закладом. Це співпадає з відомою низкою переходів: потреби – інтереси – цінності – норми – мотиви – стимули – дія. Кінцевим продуктом ціннісної регуляції є забезпечення гомеостазу (стан рівноваги внутрішнього середовища організації) закладу освіти [30, с. 11].

У залежності від соціального статусу людина по-різному проявляє себе: підлеглі обмежуються формуванням системи внутрішньо-особистісного захисту, а керівники, модернізують корпоративну ідеологію. Їх взаємодія націлена на реалізацію смислу кінцевої мети – підготовку конкурентоспроможного випускника – відбувається розвиток смислу управлінської ситуації. Провідні функції смислової і ціннісної регуляції розподіляються наступним чином: «конкретизацію смислу мети» у цій системі відтворює керівництво закладу освіти, а «формування смислів педагогічних ситуацій» – підлеглі [30, с. 13].

У процесах управління закладом освіти особливу увагу необхідно приділяти виявленню відхилень параметрів усталеного освітнього процесу від норми, надаючи простір ініціативі і новаторству, розширюючи горизонти плюралізму думок, з тим, щоб забезпечити широту вибору для виявлення найкращого варіанту прийняття рішень.

Соціальний організм закладу освіти, як цілісність, починає пульсувати. Його пульсацію можна аналізувати на глибинному рівні як випереджальну активність ціннісної або смислової регуляції, а можна розглядати як боротьбу суперечностей: протистояння педагогічних традицій і новаторства.

Університет цілком можна розглядати як соціальну організацію особливого типу, і тоді питання про цінності університету треба осмислювати також як питання щодо корпоративних цінностей усіх, хто прямо причетний до функціонування університету як організації. А це не лише академічні спільноти – професура, наукові співробітники, студентство, а також частково адміністрація університету і велика кількість обслуговуючого персоналу (господарча частина університету,

бібліотека, бухгалтерія, відділ кадрів, їдальня та деякі інші підрозділи університету).

Гармонійне поєднання цих двох видів діяльності в університеті – академічної та обслуговуючої і зумовлює специфіку корпоративних цінностей університету. Вочевидь, утвердження таких цінностей супроводжується розвитком корпоративної культури – їхнє дотримання має бути майже автоматичним, природним, невимушеним, а не наслідком зовнішнього контролю чи навіть самостійного штучного присилування себе до поваги інших – чи то представниками академічних спільнот щодо представників неакадемічних спільнот чи то навпаки.

Що стосується загальних характеристик цінностей корпоративної культури, то І. Буєва, наприклад, пропонує виокремити такі групи цінностей:

- гуманістичні, тобто розгляд людини як універсальної цінності, а також врахування «наповнених людиною» цінностей – життя, здоров'я, природа і соціум – формально вимагають бачити у людині перш за все індивідуальність з її особливостями;

- професійні: місія компанії як цілеспрямованість професійної колективної діяльності;

- освіта як загальна цінність, що створює умови для самоактуалізації людини, можливість професійного зростання;

- професійні відносини як засіб співвіднесення позицій, підтримки, професійної творчості;

Соціальні відносини: колектив і його традиції як соціальне середовище самовираження і задоволення потреб: у визнанні, досягненні успіху; імідж організації [5, с. 16–17].

М. Дмитренко цей перелік «універсальних» корпоративних цінностей доповнює такими:

- «мотиваційні цінності: згуртований колектив, почуття «загальної долі», відданості спільній справі;

- довіра до керівництва, вміння працювати у команді і віра у взаємодопомогу (тобто цінності малої групи, оточення);

- можливість самореалізації, стабільність, впевненість у завтрашньому дні;

- захищеність інтересів і прав працівника, виконання обов'язків на високому рівні;

- прийняття на себе відповідальності, віри у свої сили (тобто цінності співробітника)» [11, с. 134–135].

Т. Пітерс і Р. Уотерман, опрацювавши значний емпіричний матеріал, проаналізували зв'язок між успіхом організації та її культурою і на цій основі сформулювали ряд цінностей і вірувань корпоративної культури (які назвали «вісім ознак, що найбільш повно характеризують особливості

зразкових компаній»):

- 1) орієнтація на дії, на досягнення успіхів;
- 2) орієнтація обличчям до споживача (компанії вчать у людей, яких обслуговують, прислухаються до їх думок);
- 3) самостійність і завзятість (компанії, які схильні до нововведень сприяють тому, щоб у організації було багато лідерів і новаторів; вчені називають їх «ентузіастами»);
- 4) продуктивність – від людини (зразкові компанії розглядають рядовий персонал як головне джерело досягнень у галузі якості і продуктивності);
- 5) зв'язок з життям, ціннісне керівництво;
- 6) вірність своїй справі;
- 7) проста форма, невеликий штат управління;
- 8) свобода і жорсткість одночасно (зразкові компанії постають одночасно і централізованими, і децентралізованими: з одного боку, вони пропагують автономію структурних підрозділів, з іншого боку, є фанатичними централістами у тому, що стосується базових цінностей) [28, с. 30–31].

Цікавий перелік корпоративних цінностей подає Г. Чайка: «Корпоративні цінності, як правило, включають у себе:

- визначення організації та її «обличчя» (тобто високий рівень технології, високу якість продукції, лідерство у своїй галузі, відданість професії, новаторство та ін.);
- розподіл повноважень та влади (повагу до соціальних ролей); ставлення до людей (турботу про людей та їхні потреби, виключення фаворитизму та привілеїв для окремих осіб, повагу до прав людини, – можливості підвищення кваліфікації та самореалізації, справедливість при оплаті праці, мотивацію людей);
- критерії вибору на керівні посади (старшинство або ефективність роботи, пріоритети, вплив неформальних груп);
- організацію роботи та дисципліну (добровільну чи примусову дисципліну, гнучкість у разі зміни ролей, використання нових форм організації роботи та ін.);
- стиль керівництва та управління (стилі авторитарний, консультативний або співробітництва, використання цільових груп, особистий приклад, гнучкість і здатність прилаштовуватися);
- процеси прийняття рішень (хто приймає рішення, з ким проводяться консультації, індивідуальне чи колективне прийняття рішень, можливість компромісів); поширення інформації та обмін нею;
- характер контактів (гнучкість у каналах службового спілкування, можливість контактів з вищим керівництвом, форми спілкування, норми поведінки керівників, бар'єри у взаєморозумінні, особливі умови

спілкування);

– шляхи розв'язання конфліктів (бажання йти на компроміс, використання при цьому офіційних чи неофіційних шляхів, участь вищого керівництва у розв'язанні конфліктних ситуацій);

– оцінку ефективності роботи (реальну чи формальну, приховану чи відкритую, ким здійснюється, як використовуються результати)» [41, с. 287].

Доволі гострою та важливою в управлінні освітою залишається проблема розриву між сучасним розвитком суспільства та науки і системою традиційної освіти. Подолання кризи у сучасній освіті можливе тільки завдяки модернізації освітнього процесу, яка неможлива без широкого застосування нових педагогічних та інформаційних технологій. Модернізація освіти повинна відбуватися в контексті тих тенденцій, які вже існують у світі: це і неперервність та масовий характер освіти; адаптивний характер освітнього процесу; варіативність навчальних програм та курсів; спрямованість на розвиток особистості тощо.

Особливо важливим є «м'який» перехід від старої системи цінностей до нової – тут неприпустимі намагання повністю відкинути «застарілі» цінності і запровадити «абсолютно» нові. Зміна ціннісних структур можлива лише як поступова трансформація старої системи цінностей у нову – через зміну статусу одних цінностей та поступове засвоєння інших. Тому найбільш ефективним видається здійснення такої зміни не наказовим порядком, а через поступове опанування новими педагогічними технологіями, які і виводять на перший план нові цінності. За цього відбувається не відмова від усіх старих цінностей, а корегування значної їх частини та встановлення з ними нових зв'язків.

Однак, певна частина старих цінностей все ж підлягає запереченню. У цьому полягає специфіка цінностей – якщо знання, навіть різнорідні, як правило цілком можуть співіснувати – наприклад, як альтернативні гіпотези, то цінності вимагають відданості – не можна «служити одночасно двом Богам».

В управлінні освітою тому слід щодо кожної цінності – як старої, так і особливо нової – приймати особливе рішення, причому особливе також і у випадку кожного з носіїв цінності, а не лише щодо самої цінності. Адже кожен інтерпретує цінності суб'єктивно, попри їхню спільну значущість.

Питання підвищення якості освіти і передусім – надання ґрунтовної університетської освіти стало питанням підвищення якості життя у суспільстві загалом. В умовах переходу до моделі інформаційного суспільства та суспільства знань як її різновиду суспільна значущість вищої освіти набула нових висот для кожного суспільства, яке прагне бути конкурентоспроможним на глобальному просторі – економічному, політичному, культурному тощо. Таким чином, визначення власних

ціннісних засад системи управління освітою є одним з пріоритетних завдань, яке набуває особливої актуальності в Україні сьогодні.

Нерозуміння, а тим більше неприйняття академічних цінностей, і особливо етичних цінностей університетського життя, є нездоланною перешкодою для успішного функціонування на будь-якій адміністративній посаді в університеті, і навпаки – розуміння, прийняття, захист і сприяння творчому утвердженню цих цінностей є не лише етичною чеснотою представника адміністративного апарату університету будь-якого рівня, але й підставою його загальної професійної компетентності та успішності.

На загально-соціальному рівні працівник адміністрації університету свої вчинки має співвідносити з цінністю порядку функціонування закладу з метою якнайкращого трактування знань як блага. Жоден адміністративний заклад не створюється заради порядку самого по собі – інакше він може перетворитися на варіант поліцейської держави у мініатюрі. Як перевершення порядком мети соціальної справедливості руйнує поліцейську державу зсередини, так іще швидше надмірна заорганізованість і атмосфера тотального контролю руйнує творчу освітньо-наукову лабораторію університету. Як надмірна ригористичність, так і надмірний лібералізм на інституційному рівні в кінцевому рахунку призводять до утворення різного роду негнучких і неефективних з точки зору дотримання виконавської дисципліни організацій, нестійких соціальних осередків і пасивності виконавців як у державі, так і в університеті.

Саме аксіологічні засади характеризують сенс діяльності з управління закладами освіти, дозволяють керівнику визначити заради чого вона здійснюється. Система цінностей управління характеризує перехід управлінських знань у переконання керівника та таким чином пов'язує інформаційно-знаннєву складову з практичною сферою особистості. Саме сформованість системи цінностей управління закладом освіти характеризує перевагу внутрішніх чинників у діяльності керівника. Така перевага є основою формування майстерності, стабільності, сталості діяльності керівника закладу освіти. Ціннісні орієнтації опосередковують ставлення керівника до управління, до себе, до підлеглих, до стейкхолдерів, громади, світу.

Провідну роль у формуванні управлінських цінностей повинна відігравати професійна освіта керівників закладів освіти, але поки що відсоток тих, хто має таку освіту, є незначним. Тому формування управлінських цінностей керівників значною мірою відбувається стихійно.

Першочерговим завданням у подоланні цього недоліку є визначення структури та змісту цінностей управління закладами освіти.

Макроструктуру управлінських цінностей визначає структура системи управління закладом освіти. Як відомо, у структурі управління закладом освіти виокремлюють: мету управління; зміст управлінської діяльності; технології, форми, методи управлінської діяльності; управлінську підсистему; підсистему, якою управляють. Управлінські цінності повинні охоплювати всі складові системи управління.

На макрорівні управлінські цінності можна класифікувати за різними ознаками. За масштабом розповсюдження систему управлінських цінностей можна поділити на суспільні та індивідуальні. Суспільні цінності відбивають особливості пануючої парадигми управління та закріплюються законодавчими документами та традиціями. Індивідуальні управлінські цінності базуються на суспільних, але можуть дещо відрізнятися від них. Останнє пов'язане з наявністю професійної освіти, життєвим досвідом, віком, індивідуальними та типологічними особливостями керівників. Так, наприклад, професійна освіта керівників може відтворювати як традиційні цінності, так і більш сучасні, що відбивають прогресивні тенденції розвитку теорії та практики управління навчальними закладами.

За масштабом впливу на діяльність керівника закладу освіти цінності можна поділити на цільові та інструментально-технологічні. Перші пов'язані з розумінням сутності управління закладом освіти, його цільовим компонентом та впливають на всю діяльність керівника, другі – із засобами управління, які впливають на окремі складові його діяльності.

Найбільші потенційні можливості для формування цільових цінностей має професійна освіта. Саме вона визначає орієнтацію керівника на ту чи іншу управлінську теорію: впливу, інтеграції, взаємодії, створення умов, TQM (англ. *Total Quality Management* – загально-організаційний метод безперервного підвищення якості всіх організаційних процесів), організації, що сама навчається тощо. Кожна з цих теорій базується на різних системах цінностей. Так, трактування управління як впливу керівника обумовлює орієнтацію на систему авторитарних цінностей – накази, контроль, дисциплінування підлеглих, стягнення та тяжіє до авторитарного стилю управління.

На варіативність інструментальних цінностей можуть впливати особливості управлінського досвіду, індивідуальні та типологічні особливості керівника. Так, якщо керівник за своїми особистими якостями, відповідно до поглядів К. Юнга, має емоційну спрямованість, то у своїй діяльності він буде орієнтуватися на мікроклімат, спілкування, емоційні засоби впливу.

Відповідно до рівня інноваційності, управлінські цінності можна поділити на традиційні та інноваційні. Традиційні цінності є широко розповсюдженими, вони можуть містити як позитивні так і негативні

складові. Так, систему традиційних управлінських цінностей характеризує принцип одноосібної влади керівника, ієрархічні, вертикальні стосунки, централізація, другорядна роль колегіальних органів тощо. Інноваційні цінності (наявність у керівника професійної освіти, колегіальність управління, децентралізація, автономія закладів освіти та їх структур тощо) відповідають прогресивним тенденціям розвитку теорії та практики управління та характеризують народження нової управлінської парадигми [40].

Як зазначає Є. Хриков, опитування керівників свідчить, що значна їх частина – в першу чергу ті, які не мають управлінської освіти, чітко не усвідомлюють управлінські цінності. Тому за рівнем усвідомленості управлінські цінності можна поділити на усвідомлені та нечітко усвідомлені. Важливість усвідомлення управлінських цінностей пов'язана з тим, що однією з умов формування управлінської майстерності є усвідомленість усіх складових управлінської діяльності. Керівник-майстер чітко усвідомлює що, за ради чого та як треба робити [40].

Науковці за рівнем розповсюдження управлінські цінності поділяють на загальнолюдські та національні. У сучасному світі співіснують індустріальні та постіндустріальні країни з різними системами цінностей. Індустріальним країнам притаманне суспільство виживання. Його характерними особливостями є пріоритет ієрархічних, бюрократичних систем, вертикальні стосунки, чітка регламентація діяльності, орієнтація на дисципліну, колективістські цінності. У постіндустріальних країнах в умовах високого рівня життя, економічної незалежності людей, формування суспільства знань загальнолюдськими цінностями стають творча самореалізація, особиста незалежність, свобода вибору. Ці цінності принциповим чином впливають на цінності управління, яке повинне орієнтуватися не на тиск, а на створення умов для творчості, не на ієрархічні, вертикальні, а на горизонтальні стосунки, не на централізацію, а на автономію.

Є. Хриков зазначає, що система цінностей України значно відрізняється від тих, які панують у розвинених країнах, оскільки вона знаходиться на етапі індустріального розвитку. Систему цінностей управління закладами освіти в Україні у наш час складають: пріоритет досвіду, а не теорії в управлінні закладом освіти; принцип одноосібної влади керівника; ключова роль керівника в управлінні закладом освіти; ієрархічні, вертикальні стосунки; орієнтація на регламентацію, дисциплінування, контроль підлеглих; пріоритет державного управління над внутрішнім управлінням закладом освіти; авторитарний стиль управління; формальне лідерство; спеціалізація управлінської діяльності; пріоритет колективістських цінностей; універсальність керівника; дорадчий характер колегіальних органів управління закладом освіти;

інваріантність організаційних структур управління; перспективне планування діяльності [40].

Натомість систему цінностей управління у розвинених країнах, на думку науковця, складають: професійна освіта керівників закладів освіти; пріоритет професійних знань над досвідом роботи; неформальне лідерство керівників закладів освіти; колегіальне прийняття рішень; децентралізація управління, автономія закладів освіти та їх структурних підрозділів; гнучкість організаційних структур управління; орієнтація на забезпечення конкурентоздатності закладу освіти; залучення до управління стейкхолдерів; перевага горизонтальних стосунків; поєднання індивідуальних та корпоративних цінностей; соціальна відповідальність у процесі управління; використання моніторингових, маркетингових технологій в управлінні; стратегічне планування; фінансова ефективність [40]. Перелічені цінності для України є інноваційними, деякі з них починають поширюватися в управлінні закладами вищої освіти та створюють умови для поступової зміни управлінської парадигми.

Науковці зазначають, що з урахуванням особливостей окремих закладів освіти можна виокремити корпоративні та індивідуальні управлінські цінності. Якщо керівник розуміє значення цінностей, то корпоративні норми поведінки формуються цілеспрямовано, якщо не розуміє, то стихійно. Корпоративні цінності може фіксувати кодекс поведінки працівників, прийнятий у закладі освіти. До структури корпоративних цінностей, якщо вони формуються стихійно, можуть входити цінності будь-якої вище розглянутої групи. У такому випадку їх функціонування підтримується традиціями, суспільною думкою [40].

Корпоративні цінності можуть бути традиційними та інноваційними. Традиційні корпоративні цінності характеризують поширені прислів'я: «не лізь попередь батька в пекло», «ініціатива у нас підлягає покаранню», «жирафа велика – їй видніше», «один за всіх, всі за одного», «робота не вовк, в ліс не утече», «не поспішай виконувати наказ – його скасують» тощо [40].

На формування корпоративних цінностей вирішальний вплив має керівник закладу освіти. Цей вплив тим значніший, чим меншим є заклад освіти. У закладах освіти із значною кількістю рівнів та розгалуженою структурою управління корпоративні цінності можуть формуватися і в структурних підрозділах.

Про наявність корпоративних цінностей свідчать типові акти поведінки членів колективу. Так, якщо після завершення вченої ради її члени не зберігають примірники надрукованих рішень, то це характеризує не тільки їх ставлення до колегіального органу, а і його роль в управлінні закладом освіти. Окрім того, це свідчить, що рішення колегіального органу не є цінністю для членів колективу та їх можна не виконувати. Цей

факт скоріш за все свідчить і про те, що основні управлінські рішення приймає особисто керівник закладу освіти, а колегіальний орган має бутафорський характер. Такий факт також ілюструє і процес формування управлінських цінностей у керівників середньої ланки ЗВО. Фактично вони повністю пристосовуються до системи управлінських цінностей керівника і вважають, що вони не можуть вплинути на корпоративні цінності закладу освіти [40].

Науковці зазначають, що найсприятливіші умови для формування корпоративних цінностей структурних підрозділів закладу освіти виникають тоді, коли його члени пов'язані спільними освітніми чи організаційними завданнями, які вимагають взаємодії та розподілу повноважень. У такому випадку загальний успіх діяльності залежить від внеску кожного у спільну діяльність. Але і в такому випадку формування корпоративних цінностей буде прискорюватися, якщо у закладі освіти створено систему оцінки як індивідуальних, так і колективних результатів діяльності [40]. Потенційно цим особливостям відповідає кафедра ЗВО, яка працює за принципом департаменту. Такий структурний підрозділ у ЗВО інших країн забезпечує підготовку фахівців певної спеціальності з усіх дисциплін. Об'єднуючим началом для членів такої кафедри стає освітня кваліфікаційна характеристика, необхідність отримати ліцензію на освітню діяльність, пройти акредитацію. У такому випадку корпоративними цінностями стає активна участь у спільній справі, координація своєї діяльності з діяльністю інших, відповідальне, ініціативне, творче ставлення до своїх функцій. Саме від управління залежить чи стануть позитивні корпоративні цінності індивідуальними управлінськими цінностями працівників. Умовами інтеріоризації корпоративних цінностей в індивідуальні цінності є участь працівників у розробці колективних норм поведінки; створення ситуації вибору організаційних доручень; індивідуальна розробка та колективне обговорення змісту діяльності з виконання організаційних доручень; наявність системи оцінки результатів та процесу діяльності працівників та структурних підрозділів; зв'язок результатів діяльності працівників з системою оплати праці; особистий приклад керівника у дотриманні корпоративних цінностей [36–37; 40].

Визначення структури та змісту управлінських цінностей створює умови для підвищення ефективності управлінської діяльності керівників закладів освіти.

Висновки

Ціннісний підхід нині є ключовим, визначальним у глобальній освіті (global education): у системі менеджменту максимальну увагу приділяють індивідуальним аспектам особистості і їх впливу на професійну поведінку, що відображається у принципах ціннісно-орієнтованого управління. Через

це значно зростає інтерес до такого виду менеджменту.

Залежно від виду та способу діяльності кожна організація в процесі становлення, розвитку і функціонування знаходить свою специфічну ціннісну систему, яка визначає особливий стиль її життєдіяльності та проявляється у сформованому іміджі. Синтетичний перелік цінностей є оригінальною для кожної організації сумішшю цінностей, відносин, норм, традицій, які не існують самі по собі, а знаходяться у постійній взаємодії, впливаючи одна на одну певним чином: посилюючи або нівелюючи значення інших – тобто, утворюючи певну динамічну систему.

Формування системи цінностей в управлінні закладом освіти пов'язане і знаходить свій прояв у формуванні цільових установок. Цінності, виражені в цілях, визначають специфіку управлінських рішень, а рівень їх досягнення визначається інтегрованістю інтересів корпоративних учасників у процес функціонування. Варто відзначити, що цінності можуть вступати в протиріччя між собою. Відповідно до діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей, цей процес провокує прагнення будь-якої системи до утримання рівноважного стану, оскільки переважання однієї сили руйнує систему. Це визначає пріоритетність балансування інтересів зацікавлених осіб для збереження цілісності системи та генерування її внутрішньої енергії, що забезпечує її функціонування та розвиток.

Ціннісно-орієнтований напрям менеджменту, який виник на базі системного підходу, сьогодні займає центральну позицію щодо інших сучасних видів менеджменту, оскільки він є свого роду філософією організації управлінської діяльності, на підставі якої вибудовується і реалізується управління за специфічними напрямками діяльності. Можна вважати, що ціннісно-орієнтоване управління спрямоване на досягнення мети максимізації найбільш ймовірної цінності організації для всіх складових соціо-економічної системи у довгостроковому аспекті на основі прийняття стратегічних управлінських рішень, що базуються на ключових детермінантах цінності.

Говорячи про менеджмент, що виходить із морально-етичного підходу до розуміння цінності, ми розуміємо вид управління при якому керівництво приділяє належну увагу ціннісним системам своїх підлеглих, свого оточення та своїх власних, намагаючись враховувати їх у процесі прийняття рішень та управління організацією.

В Україні управління освітньою сферою ще не склалося як специфічна діяльність, що характеризується власними організаційними механізмами і процесами; слабо розвиненою є психологія управління; не з'явилися й кваліфіковані управлінці-менеджери освітніх систем; відсутня теоретико-методологічна модель макрорівня управління освітою, як цілісною структурою.

Отже, ціннісно-сміслова детермінація управління закладом освіти обов'язково має стати предметом спеціального аналізу дослідників освіти, оскільки це відповідає провідним тенденціям саморозгортання сучасних соціальних систем – закладів освіти – і модернізації системи управління, а також специфіці становлення нової особистості, що вимушена навчатися і працювати в інформаційній цивілізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 1.3.

1. Бакіров В. С. Цінності Каразінського університету: народжені історією – 2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-11-25/dopovid-tsinnosti - 2016.pdf>].
2. Бойко М. Методологічні основи формування ціннісно-орієнтованого управління підприємствами. *Вісник КНТЕУ*. 2009. №5. С. 74–84.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – изд. 2-е, перераб и доп. М.; Спб., 2000. С. 12–13.
4. Бойченко Н. М. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософський вимір. Дис. доктора філософських наук 09.00.10 – філософія освіти; 09.00.07 – етика. НАН України. Інститут вищої освіти. 2016. 431 с.
5. Буева И. И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ. *Социально-гуманитарные знания*, 2006. №4. С. 6–17.
6. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 3-е вид., доопрац. і доп. К. : Знання, 2008. 566 с.
7. Волков А. И. Управление на основе социально-экономического потенциала бизнеса. Построение системы ценностно-ориентированного управления на основе социально-экономического потенциала. *Российское предпринимательство*. 2010. № 4–2. С. 35–39.
8. Гавриленко І., Мельник В., Недюха М. Соціальний розвиток: навч. посібник для студ. гуманіт. спеціальностей вищих закладів освіти. Академія державної податкової служби України. К., Ірпінь: 2001. 484 с.
9. Грیشнова О. А. Цінності людини й цінності організації в системі соціальної відповідальності. *Чернігівський науковий часопис*. Серія 1. Економіка і управління. № 2 (2), 2011. С. 110–117.
10. Губерський Л. В., Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: Історія, суспільство, освіта. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 575 с.
11. Дмитренко М. Й. Морально-етичні орієнтири корпоративної культури. *Науковий вісник*. Серія «Філософія». Харків : ХНПУ, 2014. Вип.43. С. 123–137.

12. Заруба В. Я., Артюхіна М. В. Концепція цінностей в маркетинговому управлінні вищою освітою. *Науковий вісник НГУ*. 2005. №4. С. 33–38.
13. Заруба В. Я. Концепция ценностей в управлении социально-экономическими системами. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць*. Вип. 1(5). Харків: НТУ «ХП», 2003. С. 120 – 125.
14. Здравомыслов А. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 221 с.
15. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке [пер. Ю. А. Муравьева]. М.: Гардарики, 1998. 784 с.
16. Колесніченко В. В. Принципи права Європейського Союзу у світлі Лісабонського договору [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/App/2009_36/app-36_Kolesnichenko_V_V_%28181-187%29.pdf
17. Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта. К. : «МП Леся», 2012. 524 с.
18. Куценко Є. К. Теорії формування ціннісно-орієнтованого управління підприємствами [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/43-trinadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/194-teoriji-formuvannya-tsinnisno-orientovanogo-upravlinnya-pidpriemstvami>
19. Леонтьев Д. А. Методика вивчення ціннісних орієнтації. М.: СМІСЛ, 1992. 17 с.
20. Максименко А. А. Ценностное управление и его значение в современном менеджменте. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2011. №2. С. 98–102.
21. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
22. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.hr-portal.ru/tool/metodika-opredeleniya-tsennostnykh-orientatsii-m-rokicha> 2.
23. Методологія рейтингу прозорості національних ВНЗ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.cedos.org.ua/uk/ranking/methodology-16>
24. Навроцький О. О., Свіденська М. С. Критеріальна база ціннісно-орієнтованого управління в системі менеджменту вищих навчальних закладів. *Соціальна економіка*. 2016. № 2. С. 109–113.
25. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>

26. Олпорт Г. Личность в психологии. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 345 с.
27. Перов Ю. Философский поиск В. П. Тугаринова. *Тугариновские чтения: Материалы научной сессии*. выпуск 1. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 62 – 68.
28. Питерс Т. В поисках эффективного управления: опыт лучших компаний [пер. с англ.]. М.: Прогресс, 1986. 423 с.
29. Радченко О. В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення: монографія. Х.: Вид-во Хар РІ НАДУ «Магістр», 2009. 380 с.
30. Семененко Л. М. Ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10. Київ, 2007. 22 с.
31. Соломанидина Т. О. Организационная культура как социально-экономическое пространство управления человеческими ресурсами: дис... д-ра эконом. наук: 08.00.05. Москва, 2003. 356 с.
32. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку: монографія / [А. М. Колот, О. А. Грішнова та ін.]; за наук. ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. К.: КНЕУ, 2011. 501 с.
33. Стрельцов В. Управління за цінностями в Єс та його вплив на сусідні країни [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2011-3/doc/1/07.pdf>
34. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді. *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С. 105–111.
35. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
36. Ткачук Л. В., Ткачук М. М. Концепція управління за цінностями як новий підхід у менеджменті закладу вищої освіти. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. t.80. nr 3. С. 27–35
37. Ткачук Л. В., Ткачук М. М. Ціннісно-орієнтоване управління в системі менеджменту закладу вищої освіти. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. nr.15. С. 93–104.
38. Философский словарь. Под ред. М. М. Розенталя. Изд. 3-е. М.: Политиздат, 1975. 495 с.
39. Франкл В. Десять тезисов о личности / Виктор Франкл; пер. Е. Патяевой; под ред. Д. Леонтьева [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/_franv02.htm
40. Хриков Є. М. Цінності управління навчальними закладами. *Освіта. Наука. Виробництво*: пед. альманах. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка Шевченка». 2013. № 5. С. 48–53.
41. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера. К.: Знання, 2005. 445 с.

42. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов; [пер. с англ.]. М.: Совершенство; К.: Port-Royal, 1997. 384 с.
43. Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Eds. by R. E. Arnove, C. A. Torres. 3-rd ed. Rowman and Littlefield Publishers, 2007. P. 7–8.
44. Compulsive technology. Computere as culture / Ed. by Sclomonides T.d. 1985. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.personal.in.ua>
45. Dolan S., Garcia S., Richley B. Managing by Values: A Corporate Guide to Living, Being Alive, and Making a Living in the 21st Century. 2006.
46. Majer K. Values-Based Leadership: A Revolutionary Approach to Business Success and Personal Prosperity / K. Majer San Diego, CA Majer Communications. 2004.
47. Methodology of the QS World University Rankings [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>.
48. Peters T. J., Waterman R. H. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies. Alpina Publisher. 2011.
49. Rokeach M. The Nature of Human Values. 1973. New York: The free press.
50. Freeman R.E. Strategic Management. A Stakeholder Approach Boston: Pitman, 1984. P. 46.
51. Frooman J. Stakeholderin fluence strategy. *Academy of Management Review*. 1999. No. 24 (2). P. 191–205.

РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

2.1. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ГАГАРІН М. І.,

к. п. н, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Поняття «система», «системний підхід» є одними з найбільш часто використовуваних та ключових термінів в загально-науковому лексиконі. Системний підхід (від англ. *system approach*) визначається в науці як напрям методології досліджень, що полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Нині, системний підхід є однією з фундаментальних стратегій наукового дослідження в соціальних, гуманітарних галузях знань. Система (від дав.-гр. *συστήμα* – «сполучення», «ціле», «з'єднання») тлумачиться як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє з середовищем, як єдине ціле і відокремлена від нього. Систему розглядають, зокрема, як: взаємопов'язаний набір елементів та способів їх з'єднання, що слугують певній меті; цілісну взаємозалежну безліч об'єктів; порядок (план, класифікація), згідно з яким розташовується група понять для утворення єдиного цілого; гармонійну, нерозривну єдність, яка цілісно взаємодіє з середовищем; єдність, комплекс взаємодіючих компонентів та ін.

Загальна теорія систем Л. Берталанфі (*General System Theory*) базується на таких постулатах:

- функціонування системи може бути описане на основі вивчення структурно-функціональних зв'язків між елементами, що утворюють цілісність (систему);
- організація (структура) системи виявляється через стан (властивості і функції) елементів, що безпосередньо взаємодіють із середовищем (оточенням) системи;
- організація системи цілком визначає її функції і взаємодію із середовищем [30].

До основних системних принципів належать принципи: цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису системи, синергічності.

Системи поділяються на матеріальні та абстрактні; прості і складні, статичні і динамічні, закриті і відкриті. Виховні системи закладів освіти

належать до складних соціальних систем.

Наукові засади загальної теорії систем, механізми функціонування та їх властивості схарактеризовано в дослідженнях Л. Берталанфі, І. Дудник, Ф. Перегудова, Ф. Тарасенко.

Концептуальні основи теорії виховних систем, їх сутність та структуру досліджували О. Гречаник, Т. Волкова, І. Єрмаков, В. Кабуш, В. Караковський, В. Ковальчук, Л. Новикова, В. Оржеховська, Н. Селіванова, Г. Сорока, Т. Федорченко та ін.

Проблематика управлінської діяльності, формування та розвитку закладу освіти широко представлена в працях таких вчених як І. Бех, Б. Гаєвський, В. Гнатюк, В. Григоращ, Г. Єльнікова, О. Коберник, В. Сухомлинський та ін.

Водночас, потребує дослідницької уваги специфіка управління та самоуправління виховною системою закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах.

2.1.1. Особливості управління розвитком виховної системи закладу загальної середньої освіти на різноманітних етапах її функціонування.

Побудова виховного процесу на засадах системного підходу актуалізує проблему створення та управління розвитком виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначено як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (*системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія*), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Зазначимо, що виховна система школи – це школа як виховна система, власне, об'єкт, на базі якого створюється виховна система, а не певна частина школи; це дає змогу поставити знак рівності між даними термінами. Процес виховання, розуміється як педагогічне управління процесом формування і розвитку особистості. Завдання виховної системи – інтегрувати всі виховні впливи в цілісний педагогічний процес, який забезпечує в конкретних соціально-педагогічних умовах реалізацію цілей і завдань виховання.

Найбільш ефективними виступають саме гуманістичні виховні системи, що характеризуються ставленням до особистості, як до найвищої цінності на раціональному, емоційно-афективному рівні та, водночас, передбачають індивідуальний особистісно-орієнтований підхід до учня.

Становлення та розвиток виховної системи закладу освіти завжди є

процесом інтеграційним. Однак інтеграція існує одночасно з протилежною тенденцією до дезінтеграції, зростання незалежності різних елементів системи, порушення взаємодії між ними. Розв'язання суперечностей між інтеграційними і дезінтеграційними процесами – рушійна сила розвитку виховної системи.

Про розвиток свідчить наявність якісних змін у системі чи підсистемах управління. Зокрема, соціальні системи орієнтуються на зростання показників підвищення успішності як результату діяльності, що отримують за рахунок якісних змін.

За своїм змістом поняття «розвиток» – рух (взаємодія), під час якого відбувається не лише зміна вже існуючих властивостей, стану системи, а виникають нові властивості, нова якість (сутність чогось), яких раніше не було.

Традиційно виділяють два типи розвитку:

– розвиток у межах однієї форми існування (наприклад, поява нових ознак).

– розвиток, за якого відбувається перехід від однієї форми існування, від одного рівня структурної організації до іншого, вищого. Такий тип розвитку називають прогресивним.

Процес розвитку, його характер і спрямованість розглядаються через категорії «прогрес» і «регрес», що є співвідносними поняттями, сукупністю уявлень і слугують критеріями, мірилами розвитку.

У найпростішій формі прогрес визначається як такий розвиток, внаслідок якого виникає перехід від простого до складного, від вищого до нижчого. Однак поняття «просте», «складне», «вище» і «нижче» можна пояснити лише завдяки одне одному, крім цього, вони не несуть у собі точного наукового змісту.

Варто враховувати той факт, що «складне» і «просте» часто не можуть бути критеріями прогресивності чи регресивності розвитку. Збільшення складності в організації системи нерідко призводить до втрати ефективності її функціонування, а спрощення, навпаки, – підвищує надійність, посилює потенціал для дальшого розвитку.

Прогресом визначається така зміна властивостей певної системи, за якої відбувається збільшення функціональних можливостей, підвищення ефективності функціонування, зростання ступеня незалежності існування від впливу зовнішніх факторів. Прогресивний розвиток характеризує й те, чи відбувається збереження і накопичення потенціалу, можливостей для подальшого розвитку.

У процесі розвитку виховної системи очевидною є цілеспрямована зміна її цілей, змісту, методів, форм організації, управлінської складової, спрямованої на досягнення якісно нових результатів у діяльності закладу освіти.

Зміни в підсистемах закладу освіти, що розвивається, можуть класифікуватися за різними ознаками. За ступенем радикальності можна вирізнити глобальні, локальні й часткові зміни.

Радикальні зміни охоплюють всю структуру закладу загальної середньої освіти і мають реформаторський характер чи всеосяжну модернізацію системи. Такі зміни частіше характерні для авторських шкіл, де практикується відхід від класно-урочної системи чи інших суттєво відмінних ознак чи процесів.

За нашими спостереженнями, у закладах освіти частіше використовують локальні зміни в окремих елементах системи (впровадження нового змісту навчання, нових технологій навчання, форм та методів навчально-пізнавальної діяльності та ін.).

Часткові зміни не справляють істотного впливу на цілісну систему, проте завдяки впровадженню хоч і не значних новацій, значно зростають показники освітнього процесу, підвищується рівень мотивації педагогічного колективу до нового, що відрізняють школу від попереднього стану.

За ступенем передбачуваності розрізняють спонтанні та планові зміни у виховній системі школи.

Спонтанні зміни пропонуються як вимушені заходи на протидію чи реагування на негативні чинники, частіше вони спричинені зовнішнім впливом. Управлінські дії спрямовані на впровадження спонтанних змін, часто мають хаотичний, безсистемний характер, супроводжуються швидким реагуванням на вимоги часу, а тому й короткочасні за дією.

Планові зміни співвідносяться із системністю, послідовністю, цілеспрямованістю, мотиваційністю, готовністю до їх впровадження.

За характером ініціювання зміни поділяють на директивні й партисипативні. Директивні – нав'язуються «згори» й здійснюються переважно методом адміністрування без урахування думки колективу чи творчих груп. Такі зміни, як правило, зумовлені зовнішніми вимогами, не враховують особливостей внутрішнього мотиваційного середовища, готовності педагогічного колективу й пояснюються так званою об'єктивною необхідністю. Директивні зміни зазвичай можуть здійснюватися в короткі терміни, проте досягнуті результати є нестійкими.

Партисипативні зміни здійснюються шляхом зацікавленої участі педагогічних колективів чи групи творчих учителів у продукуванні цікавої ідеї, розробленні шляхів, способів, форм її реалізації.

Варто звернути увагу на те, що запровадження змін, особливо спонтанних, інколи може натрапляти на опір, якщо вони входять у суперечність з об'єктивними і суб'єктивними інтересами як окремих педагогів, так і цілих груп усередині педагогічного колективу. Причинами

таких суперечностей частіше є консерватизм, пристосування до старої системи, неприйняття нового, нерозуміння значущості й сутності змін.

Наростання суперечностей часто стає корисним явищем, що спонукає до змін, стимулює процес розвитку та покращення іміджу закладу освіти, її конкурентності та прагнень до нового, перспективного.

Процес розвитку виховної системи значною мірою визначається тим, що вона є самоорганізованою системою. У результаті педагогічного управління виховною системою і процесами самоорганізації складаються закономірності її розвитку. Розвиток системи детермінується не лише об'єктивними, але й суб'єктивними факторами. Процес розвитку виховної системи дуже суперечливий і нелінійний. У ньому бувають спади, піднесення і досить тривалі періоди стабільності, для нього характерні й регресивні явища, коли система втрачає свої позитивні набутки в діяльності, у відносинах, творчості. Необхідно знати це й аналізувати причини і наслідки явищ, що відбуваються в системі.

Для побудови виховної системи необхідно, насамперед, сукупність цілей, що усвідомлені та сприйняті педагогічним колективом. Не викликає сумнівів точка зору науковців, про те, що яку особистість ми хочемо виховати, таку систему й необхідно створювати. У створенні виховної системи, досягненні її цілей визначальну роль здійснює ядро виховної системи – єдиний виховний колектив (педагоги, учні, дорослі). Передумовами об'єднання колективу виступає єдність цілей, включення в спільну діяльність, гуманні стосунки всередині колективу. До шляхів створення колективу належать:

- формування ініціативних груп по моделюванню виховної системи, котрі забезпечують бачення сьогодення і майбутнього стану закладу освіти, його виховної системи;
- ознайомлення педагогів з теорією і практикою створення виховних систем, теоретичними і методичними основами проєктування образу випускника закладу освіти;
- вихід на колективи педагогів, батьків (обговорення розробок моделей і програм побудови виховної системи);
- включення учнів в розробку моделі виховної системи, способу школи і випускника;
- діагностику стану і результативності освітнього процесу, аналіз умов розвитку особистості школяра, визначення виховного потенціалу навколишнього середовища і способів його реалізації;
- створення ініціативної групи з числа вчителів, батьків і учнів, представників громадськості, здатної систематизувати і узагальнити інформацію та пропозиції.

Досить часто педагогічні колективи визначають, що вони збираються створювати і як це зробити, але найважливішим є питання

заради чого створюється виховна система. *Систему необхідно розглядати як засіб досягнення мети, засіб вирішення проблеми.* Таке визначення системи не лише дає відповідь на питання для чого потрібна система але й орієнтує, що включати в склад системи, які властивості об'єкта будуть використані для досягнення мети.

На думку науковців (В. Караковського, Л. Новикової та ін.) процес розвитку виховної системи є складним та суперечливим, йому властиві наступні закономірності:

- перевага внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою;
- наявність і вирішення протиріч між хаосом і упорядкованістю, новаціями і традиціями в життєдіяльності системи;
- випередження розвитку структури в порівнянні з функціями;
- виникнення криз, обумовлених неузгодженістю структури і функцій, що виражається в посиленні дезінтегруючих тенденцій;
- зміна основної системоутворюючої діяльності або зміна її змісту в результаті подолання кризи;
- збереження в життєдіяльності школи «зон неупорядкованості» [5].

До основних типів суперечностей, що виникають в процесі розвитку виховної системи, на наш погляд, належать суперечності:

- між особистістю й системою – включення людини в будь-які соціальні системи є специфічним, оскільки для людини за будь-яких змін дуже важко зберегти свободу й незалежність. Бути елементом системи означає втратити частину своєї незалежності, тому що людина в системі пов'язана з виконанням загальних норм і певних функціональних обов'язків. Дитина може не приймати образу життя школи через різні причини. У педагога також можуть бути причини неприйняття концепції керівництва школи;
- між середовищем і системою – вплив середовища, що не відповідає сутності виховної системи, система ігнорує, заперечує або «перетворює», згідно власних потреб; стимулювати розвиток виховних систем може й зміна соціального середовища, наприклад, політична ситуація. Криза дитячих і молодіжних організацій, попередніх ідеалів руйнує виховні системи, які склалися в попередні роки. Однак даний фактор спонукає колективи шкіл самостійно формувати для себе ідеали й цінності, тобто виконувати ту роботу, яку до цього виконувала держава;
- між ситуацією й системою – ситуація може бути розглянута як елемент виховної системи. Ситуація – це стан системи в певний проміжок часу, певний спосіб виявлення виховної системи в конкретних умовах. Досить часто виникають суперечності між ситуаціями, що виникають на уроці й у позаурочній діяльності: педагоги відчувають на уроках проблеми з дисципліною, інколи навпаки, навчальна діяльність на уроці

дає більше можливостей для розвитку особистості.

У дослідженнях І. Єрмакова наголошується, що ефективність розвитку виховної системи залежить від правильного визначення етапів її розвитку, цілей і засобів педагогічної діяльності. Відповідно, науковець виокремлює наступні етапи: проєктування системи, становлення системи, стабільне функціонування системи, завершення функціонування з суттєвим оновленням системи [13].

Зазначимо, що проєктний етап передбачає розробку моделі виховної системи закладу освіти, визначення концептуальних положень її створення та функціонування. Загалом, моделювання, як універсальний метод дослідження, дає змогу адекватно і цілісно відтворити в модельних уявленнях сутність, найважливіші властивості, компоненти системи; одержати інформацію про її минуле, справжнє, майбутнє, визначити перспективи подальшого розвитку.

Дослідники В. Оржеховська і Т. Федорченко визначають наступні етапи створення та розвитку виховної системи:

- окреслення кола виховних проблем закладу освіти;
- аналіз виявлених проблем та причин;
- розробка програми, шляхів реалізації, тактики вирішення проблеми, пошук ресурсів, залучення партнерів;
- реалізація програми дій, прогнозування перешкод, профілактико-корекційні дії;
- рефлексія – аналіз та оцінка результатів [23, с. 7].

Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців дає змогу охарактеризувати основні етапи розвитку виховної системи, їх особливості, системо-утворюючі чинники.

Загалом, виокремлюємо наступні етапи в розвитку виховної системи: становлення, стабільного розвитку, кризового періоду, оновлення системи чи її відмирання.

Етапи становлення та розвитку виховної системи співвідносяться з стадіями розвитку учнівського колективу.

Усвідомлене формування та розвиток виховної системи потребує результативної управлінської діяльності на всіх етапах становлення та розвитку системи. На думку В. Караковського, виховна система це не лише певний стан, але й процес, що потребує управління, самоуправління, саморегуляції та здійснюється на всіх основних етапах: становлення системи, відпрацювання структури і змісту діяльності, функціонування в оптимальному режимі, оновлення та перебудови [5].

Загальноприйнятим є визначення поняття «управління» як процесу переведення системи з одного якісного стану в інший у відповідності з метою управління. Зокрема, Г. Єльнікова розглядає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього

та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління [12, с. 192].

Як зазначає Б. Гаєвський, «Процес управління є впорядкування системи, що здійснюється в системах, у яких існує мережа причинно-наслідкових залежностей, здатних у межах даної основної якості переходити з одного стану в інший» [8, с. 10].

Ефективність управління досягається за рахунок відповідної організації системи, під якою розуміють її структуру та спосіб функціонування. Загалом, управління розвитком виховної системи здійснюється завдяки конкретизації мети, цілей виховання, розширення основних видів життєдіяльності, запровадження інновацій у виховний процес, удосконалення діяльності підсистем, взаємодії з середовищем. Теоретичну основу управління розвитком виховної системи визначає синергетика – наука, яка вивчає самоорганізовані системи. Науковці В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова, О. Соколова вважають головним враховувати природні властивості системи, її внутрішні якості, історію розвитку. Потрібні «невеликі впливи», котрі дадуть «великі результати».

Еволюційний шлях постійно ускладнює систему: збагачуються цілі, стають різноманітними зміст діяльності, відношення, зв'язки, організаційні, керовані процеси. Управління передбачає регулювання процесів становлення й розвитку системи; процесів взаємодії й взаємовпливу системи і розвитку особистості.

Даний аспект управління потребує пошуку шляхів оптимального включення кожного учня в процеси цілепокладання, сумісної творчої діяльності, вдосконалення міжособистісних і групових відношень, створення ситуацій, що спонукають до рефлексії, самопізнання, самореалізації.

Таким чином, управління виховною системою можна розглядати як трьох аспектний процес:

- управління створенням цілісної системи;
- укріплення її цілісності;
- корегуюче управління із включенням кожного учасника системи колективних справ і відношень.

Управління виховною системою підпорядковане певним рівням.

На стратегічному рівні процес управління виховною системою закладу освіти підпорядкований директору, зборам (конференції) трудового колективу, педагогічній раді та піклувальній раді.

На тактичному рівні процес управління виховною системою підпорядкований заступникам директора з навчальної, виховної роботи,

методичному об'єднанню класних керівників на чолі із головою об'єднання, методистам. На даному рівні управління розробляється та реалізовується тактика виховного процесу, організовуються основні дії щодо реалізації основних напрямків функціонування виховної системи закладу, планується робота з основних напрямів реалізації виховних технологій, розробляються та затверджуються конкретні заходи.

Оперативний рівень управління виховною системою підпорядкований вчителям, соціальним педагогам-вихователям, психологам, педагогам-організаторам, керівникам гуртків та ін. На даному етапі розробляється організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу, розробляються та проводяться конкретні заходи з реалізації виховних технологій, корегується план роботи закладу освіти.

На рівні самоврядування процес управління виховною системою підпорядкований активним членам органів учнівського самоврядування – шкільний парламент, старостат, виконавчі об'єднання, сектори, міністерства та ін.

Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців засвідчує, специфічні особливості управління виховною системою закладу освіти на основних етапах її (системи) розвитку.

Загальний розвиток виховної системи, на думку А. Макаренка, відбувається за попереднім планом: від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоуправління [20, с. 311].

Перший етап – становлення системи – може відбуватись одночасно із створенням закладу освіти або вже в діючому закладі, в якому ще не створено виховну систему.

На етапі становлення системи виникають оригінальні ідеї у педагогів, формулюється мета виховної системи, визначаються цілі та орієнтири в організації виховного процесу. Розробляється теоретична концепція, моделюється структура виховної системи, встановлюються зв'язки між компонентами. Відбувається оцінювання пройденого шляху, перегляд педагогічних позицій, головна мета формування колективу односторонців на основі нового педагогічного мислення, започаткування традицій, правил життя, стилів спілкування. Основними методами становлення виховної системи на даному етапі є методи переконання, вимоги, перспективи. Взаємодія з середовищем здійснюється стихійно, в цілому система характеризується розрізненістю, автономністю діяльності її компонентів, може виникати тимчасова дисгармонія. Відчуття приналежності до колективу системи властиве переважно активу.

В управлінні розвитком виховної системи переважають адміністративно-організаційні аспекти, відсутня єдність педагогічних дій. Управлінська діяльність, зокрема, ділові, професійні та людські якості, авторитет керівника мають провідне значення.

Створення будь-якої системи зумовлене прагненням її елементів до впорядкованості, цілісності. На етапі становлення системи інтеграція сприяє створенню розвиваючого середовища, засвоєння норм, способів діяльності та спілкування.

Інтеграція системи співіснує з тенденцією до дезінтеграції; розв'язання протиріч між процесами інтеграції та дезінтеграції є рушійною силою розвитку виховної системи. Інтеграція насамперед проявляється в згуртованості колективу, стандартизації ситуацій, стосунків, дезінтеграція в порушенні стабільності, зростанні індивідуальних та групових відмінностей, руйнуванні елементів системи.

Як стверджує Л. Новикова, наступний етап – стабільного розвитку виховної системи розпочинається через 5 – 6 років з початку її створення [22].

Даний етап передбачає відпрацювання та закріплення досягнутого, структури системи, розвитку колективу, органів самоуправління; визначення системоутворюючих видів діяльності. В учасників системи виникає прагнення більше часу проводити разом; розвивається ініціатива і самостійність, пріоритетні напрями функціонування системи; відпрацьовуються найбільш ефективні форми і методи виховання, зароджуються колективні традиції. Як справедливо наголошував А. Макаренко, ніщо так не з'єднує колектив як традиція [20]. Вони можуть бути фундаментальними, основними власне, системоутворюючими для даної системи та існують до того часу, до якого існує система; певні традиції стають формальними, зникають. Традиції у виховній системі накопичуються, акумулюються і відтворюються новими учасниками. Водночас, виховна система потребує інновацій спрямованих на оновлення, вдосконалення та розвиток системи. На наш погляд, важливе значення мають інновації, спрямовані на вдосконалення виховної системи школи, наприклад, розширення видів діяльності учасників системи, оновлення її ціннісних характеристик, створення розвивального простору, виховних центрів.

Відповідно, необхідним є виважений підхід щодо впровадження інновацій та збереження традицій, що є «візитною карткою» виховної системи.

Педагогічний колектив позитивно оцінює переваги впорядкованої системної виховної діяльності, значення взаємної відповідальності в досягненні спільних успіхів, однак, учнівський і педагогічний колектив на даному етапі на становлять єдиного колективу. Основними методами розвитку системи є метод досвіду суспільної поведінки, організації різносторонньої діяльності, стимулювання і мотивації діяльності та поведінки. Важливим є узгодженість темпів розвитку учнівського та педагогічного колективів. Заклад освіти прагне зайняти позицію

референтної групи для учнів. Управлінська діяльність спрямована, насамперед, на узгодження темпів розвитку, об'єднання учнівського (більш динамічного і революційного) та педагогічного (відносно статичного і консервативного) колективів у єдиний колектив. Надзвичайно важливим є організація різносторонньої діяльності, співпраці, що ґрунтується на взаємоповазі та відповідальності педагогів, батьків, учнів);

Наступний етап – остаточне формування системи, шкільний колектив як об'єднання дітей та дорослих має спільну мету, діяльність, співпрацю. Посилюється увага колективу до кожної особистості. Відбувається інтеграція навчально-пізнавальної та позаурочної виховної діяльності. Актуальними є методи самовиховання та перевиховання, саморозвитку, самооцінки. Здійснюється акумулювання традицій та їх передача від покоління до покоління, загальна «педагогізація» навколишнього середовища. У членів учнівського та педагогічного колективів сформоване «почуття школи». На даному етапі виховна система вирішує завдання формування вільної, гуманної, творчої особистості. Адміністративно-наказові форми практично зникають з арсеналу керівництва. Зростає увага колективу до потреб та інтересів кожної особистості, враховується точка зору всіх учасників системи. Зростає інтенсивність процесів самоуправління та саморегуляції діяльності системи.

Шкільний колектив набуває нового якісного стану, виступає як єдине ціле. У членів учнівського та педагогічного колективів сформоване «почуття школи». У педагогів розвивається нове педагогічне мислення, що базується на основі самоаналізу та педагогічній творчості, формується тип вчителя-дослідника, міцнішають зв'язки з оточуючим соціальним середовищем.

Четвертий етап характеризується оновленням та перебудовою системи, що може здійснюватись революційним чи еволюційним шляхом; можливий кризовий період розвитку виховної системи обумовлений, зокрема, втомую в колективі, зниженням рівня творчої активності, незадоволеністю основними видами діяльності, недостатністю новизни у життєдіяльності системи; для збереження системи необхідно ускладнювати завдання, розширювати зміст провідної діяльності колективу, її змісту та методів, з урахуванням соціальної ситуації. Оновлення системи відбувається на основі створення інноваційних умов для діяльності, творчості, зміни лідерів, удосконалення управління шляхом демократизації та гуманізації. Кризовий період розвитку системи може спричинити:

- зміну провідних видів діяльності, що сприяє поновленню цілісності системо-утворюючих зв'язків;
- виникнення на базі попередньої системи нової системи, що

зберігає окремі цінності та традиції старої системи;

– зникнення системи, відсутність нового витку розвитку, руйнування основних системо-утворюючих зв'язків та форм. Недостатність новизни у життєдіяльності системи, зниження рівня творчої активності, «втомленість» колективу потребує цілеспрямованих зусиль керівництва закладу освіти та органів самоврядування, які сприяють впровадженню інновацій, генерують ідеї, організують їх виконання, відповідають за взаємодію підсистем у структурі системи, стан стосунків у колективі, здійснюють чітке регулювання діяльності всіх компонентів виховної системи.

На думку Н. Селіванової, науковці досліджують становлення та розвиток виховної системи, її функціонування, але не приділяють уваги руйнуванню системи. Досить часто, залишається опис виховних систем, а самих систем вже немає. Правда, вмирає не все, щось залишається, щось «проростає» в досвіді інших шкіл [27].

Узагальнення поглядів науковців дає змогу стверджувати, що необхідність створення виховної системи школи полягає насамперед, в тому що:

– у разі використання системного підходу відбувається інтеграція зусиль суб'єктів виховної діяльності, зміцнюється взаємозв'язок компонентів педагогічного процесу (цільового, змістовного, операційно-діяльнісного, аналітико-результативного). Це важливо, тому що лише цілісний виховний процес забезпечує цілісний розвиток особистості учня;

– створення виховної системи передбачає освоєння колективом школи соціального й природного середовища, що, у свою чергу, дозволяє розширити діапазон можливостей виховного впливу на особистість;

– створена виховна система дозволяє економити час і сили педагогічного колективу, оскільки діяти традиційним способом легше, ніж працювати в новому режимі або в незвичній обстановці. Тому під час побудови системи варто приділити особливу увагу формуванню традицій, вони надають стійкості системі, підвищують її життєздатність;

– у процесі побудови виховної системи спеціально створюють умови для самореалізації й самоствердження особистості учня, учителя, батьків, що сприяє творчому зростанню, виявленню індивідуальності, гуманізації взаємин у колективі.

Дослідник виховних В. Кабуш систем виділяє наступні основні завдання виховної системи:

- формування в учнів цілісної і науково обґрунтованої картини світу;
- формування громадянської самосвідомості, відповідальності за долю Батьківщини;
- прилучення дітей до загальнолюдських цінностей, формування

в них правил поведінки, адекватним даним цінностям;

- формування у підростаючого покоління креативності, творчої ініціативи як риси особистості;
- формування самосвідомості, допомога дитині в самореалізації [16, С. 32–33].

Зазначена позиція перегукується з точкою зору авторів програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей, котрі наголошують на потребі впровадження в освітній процес нової філософії виховання – соціально-педагогічної підтримки підростаючої особистості як найбільш перспективної щодо нового осмислення ролі педагога в освітньому процесі та його взаємодії з учнями на етичних принципах і моральних імперативах. Основними завданнями соціально-педагогічної підтримки визначаються допомога учням у розвитку ціннісно-орієнтованої активності, готовності до вияву відповідальної громадянської позиції і патріотизму, подоланні труднощів соціальної взаємодії, профілактика ризикованої поведінки, соціальний захист у складних життєвих ситуаціях [26].

Узагальнення поглядів науковців дало змогу виокремити принципи педагогічного менеджменту, що є необхідними при побудові гуманістичної виховної системи: співпраці (розглядати співробітника як активний чинник, підтримувати ініціативу педагогів, співробітників; цінувати у педагогах компетентність, відповідальність, гуманне відношення до студентів), соціальної справедливості (рівномірний розподіл навантаження між педагогами, створення умови для розкриття здібностей, заохочувати, оцінювати діяльність педагогів без упередження; розуміти, що відчуття несправедливості виникає, тоді, коли трудовий внесок і результат співробітника оцінений нижче (несправедливе у порівнянні з іншими), збагачення роботи педагога – полягає в прагненні керівника урізноманітнити професійну діяльність співробітника (пробудження професійного інтересу і потреб, включення в інноваційну діяльність, відвідування занять творчо працюючих педагогів, проведення семінарів, «круглих столів»), колективного ухвалення рішення – інструмент демократизації управління (не всяке рішення повинне прийматися колективно, колективно приймаються рішення, що мають істотне значення в житті колективу (режим роботи, програма розвитку закладу освіти), з інформацією, на основі якої приймаються такі рішення, має бути ознайомлений кожний член колективу, рішення підтримуються колективом, коли педагоги активно беруть участь у його підготовці), принцип пошани і довіри до людини (пошана достоїнств, визнання прав, створення атмосфери довіри і взаємоповаги, пошана людини у поєднанні з вимогами, розвиток ініціативи, творчості, заохочення досягнень і особистісного вкладу співробітників), цілісного погляду на людину

(сприйняття співробітників не лише як працівників, але і як особи з її потребами, будувати стосунки «людина-людина», вникати в інтереси підлеглих), індивідуального підходу в управлінні (врахування індивідуальних особливостей педагогів, рівня професійної підготовки, інтересів, досвіду, вивчення системи роботи педагога і його особистості, визначення індивідуальних цілей, опора на «сильні сторони»), особистісного стимулювання (керівник повинен мати і використовувати систему стимулів-реакцій – матеріальних і моральних (посмішка, чуйне відношення), створення умов для праці, об'єктивно враховувати точки зору членів колективу), цільової гармонізації (мета закладу освіти має бути зрозуміла всім, прихильність педагога основним цінностям закладу освіти), постійного оновлення (зміни повинні готуватися заздалегідь, у тому числі психологічне, колектив має бути готовий до змін теоретично і практично, потрібно бути готовим до опорів змінам і пояснювати її необхідність, процес змін спочатку повинен статися в особі педагога, визначення та засвоєння необхідного обсягу теоретичних знань і практичних умінь керівника закладу освіти щодо здійснення управління розвитком виховної системи).

У дослідженнях В. Кабуша виокремлено чинники, що забезпечують ефективність управління процесом розвитку виховної системи закладу освіти:

- в ідеологію системи закладені ідеї свободи вибору, особистої гідності, взаємної відповідальності і терпимості;
- суб'єкт керування розвитком системи орієнтується на критерії педагогічно доцільного розвитку системи (самопочуття дитини, його особистісний ріст), а не розвитку взагалі;
- керування розвитком системи здійснюється безупинно, якісно змінюючись від етапу до етапу;
- носієм випереджальних ситуацій є, насамперед, педагогічний колектив;
- суб'єкт керування розвитком розширюється, школярі почувають себе творцями системи;
- відсутнє прагнення охопити всі ситуації шкільного життя однією ідеєю, правилом, нормою [16].

Вважаємо, що управління розвитком виховної системи необхідно здійснювати в наступних аспектах:

- управління виховною системою, як єдиним цілим;
- управління компонентами системи, з урахуванням їх своєрідності;
- управління взаємодією компонентів, що забезпечує особистісний розвиток учасників системи.

2.1.2. Потенціал самоуправління щодо розвитку виховної системи закладу загальної середньої освіти

Складність управління розвитком виховної системи обумовлена великою кількістю учасників і зв'язків між ними, поліструктурністю та якісними характеристиками підсистем і компонентів, неузгодженістю впливів на окремі елементи системи. Однак, виховна система спроможна долати протиріччя власного розвитку через зусилля учасників, коректування освітнього процесу, самоуправління. Управління виховними системами ефективно у випадку, коли воно спрямоване на досягнення інтегративного результату, а не зводиться до розрізнених впливів на окремі елементи системи. Водночас, створення будь-якої системи зумовлене прагненням її елементів до впорядкованості, цілісності.

Педагогічне управління виховною системою гармонійно поєднується з учнівським самоуправлінням. На думку А. Макаренка, мистецтво керівника «саме в тому і полягає, щоб зберігаючи строгу супідрядність, відповідальність, дати широкий простір громадським силам школи, суспільній думці, педагогічному колективу, шкільній пресі, ініціативі окремих осіб та розгорнутій системі шкільного самоуправління» [25, с. 311]. Водночас, як стверджував педагог, самоуправління вихованців не може успішно розвиватися лише на основі самоорганізації, без педагогічного керівництва. До основних принципів педагогічного керівництва самоуправлінням належать: систематичність; послідовність і поступовість; діловитість; планування; регулярність; облік і контроль; дотримання педагогами прав і повноважень даних органів; створення системи навчання для активу та ін. [25].

Самоуправління може розглядатись на особистісному рівні, як управління собою, власним розвитком; в умовах виховної системи самоуправління визначається, як функція, колективна діяльність. Звісно, учні не можуть охопити управлінською діяльністю всі аспекти функціонування виховної системи. В нормативних документах, практичній діяльності закладів освіти використовується термін «самоврядування». Згідно Закону України «Про освіту», громадське самоврядування трактується як право учасників освітнього процесу безпосередньо, та через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та здійснення освітнього процесу, захисту їх прав, інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, що визначені законом та установчими документами закладу освіти [14].

Учнівське самоврядування дає змогу залучити учнів до громадського життя; налагодити співробітництво з адміністрацією, педагогічним колективом, громадськістю, сприяє самовираженню та самореалізації

учнів, вихованню гармонійно розвиненої особистості, спонукає до згуртування колективу, створення демократичної атмосфери в освітньому просторі, активної участі у забезпеченні оптимального функціонування закладу освіти. Відповідно, актуальним є визначення низки завдань, які можуть вирішувати учні; структури та якісних характеристик органів учнівського самоврядування.

Вважаємо, що самоврядування не може обмежуватись включенням учнів до існуючих органів управління в закладі освіти, а потребує створення системи учнівського самоврядування з визначеними функціями та повноваженнями. Органи самоврядування можуть бути різноманітними, складатись з виборних та уповноважених осіб, постійними і тимчасовими (ситуативними), оновлюватись залежно від потреби та бажань учнів; охоплювати всі напрями життєдіяльності колективу. До найпоширеніших органів учнівського самоврядування належать шкільний парламент, учнівська конференція, шкільна республіка, кабінет міністрів школи, шкільний уряд, старостат, рада старшокласників, рада школи, учнівський комітет та ін. Найголовніше, щоб учні не сприймали діяльність в органах самоврядування як формальність, гру; розуміли, що вирішують реальні проблеми, їх рішення є дійсно самостійними, обов'язковими до виконання та приймаються без тиску дорослих. Водночас, становлення та розвиток учнівського самоврядування не визначається як самоціль, а зумовлене засадами педагогіки партнерства.

Як зазначається в Законі України «Про повну загальну середню освіту», органи учнівського самоврядування мають право:

- брати участь в обговоренні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування;
- проводити за погодженням з керівником закладу освіти організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи та/або ініціювати їх проведення перед керівництвом закладу освіти;
- брати участь у заходах (процесах) із забезпечення якості освіти відповідно до процедур внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- захищати права та інтереси учнів, які здобувають освіту у даному закладі освіти;
- вносити пропозиції та/або брати участь у розробленні та/або обговоренні плану роботи закладу освіти, змісту освітніх і навчальних програм;
- через своїх представників брати участь у засіданнях педагогічної ради з усіх питань, що стосуються організації та реалізації освітнього процесу [15].

Функціонування виховної системи потребує своєчасної перебудови

механізмів управління та самоуправління відповідно рівня розвитку системи. Управління виховною системою здійснюється завдяки конкретизації мети, завдань виховання, розширення основних видів життєдіяльності, запровадження інновацій у виховний процес, удосконалення діяльності підсистем, взаємодії з середовищем. Таким чином, ефективна управлінська діяльність необхідна для успішного становлення та розвитку цілісної виховної системи. Гармонійне поєднання управління з самоуправлінням, самоврядуванням уможливорює розв'язання завдань виховного процесу, сприяє впровадженню засад педагогіки партнерства у закладах загальної середньої освіти. На наш погляд, участь школярів у самоврядуванні:

- підвищує соціальну активність;
- розвиває самостійність, ініціативу, творчість, відповідальність;
- формує навички колективної взаємодії: лідерства, пошуку згоди в групі, напрацювання колективних цілей і шляхів їх досягнення, чіткого виконання своєї частини спільної справи, аналізу і самоаналізу;
- забезпечує ефективну самостійну діяльність учнів, демократичну співпрацю, взаємодію учасників виховної системи;
- сприяє формуванню гуманних стосунків, толерантності, адекватної самооцінки і оцінки оточуючих;
- створює умови для набуття досвіду суспільно-корисної діяльності.

Висновки

Суспільство потребує зміни парадигми виховання, нової логіки побудови та управління виховним процесом, нових технологій педагогічної діяльності, де б органічно поєднувалася теорія і практика, усвідомлено формувалася виховна система закладу освіти.

Виховна система окремої школи характеризується своєрідністю та специфікою, вирізняється єдністю загального і особливого, одиничного – чимось особливим, притаманним окремій школі (умови, традиції, рівень вихованості учнів, склад педагогічного колективу, середовище та ін.) тому вона не може бути ідентичною навіть у двох сусідніх школах; компоненти виховної системи різноманітні за характером і змістом, структура виховної системи має відображати у повному об'ємі всі сфери її функціонування, орієнтуватись на конкретні умови, інтереси і потреби вихованців.

Основними етапами розвитку виховної системи є: становлення; стабільного розвитку; кризового періоду; оновлення системи чи її відмирання.

Найбільш ефективними виступають гуманістичні виховні системи, що характеризуються ставленням до особистості, як до найвищої цінності на раціональному, емоційно-афективному рівні та, водночас,

передбачають індивідуальний особистісно-орієнтований підхід до учня.

Необхідність створення виховної системи школи полягає насамперед, в тому що:

– у разі використання системного підходу відбувається інтеграція зусиль суб'єктів виховної діяльності, зміцнюється взаємозв'язок компонентів педагогічного процесу (цільового, змістовного, операційно-діяльнісного, аналітико-результативного). Це важливо, тому що лише цілісний виховний процес забезпечує цілісний розвиток особистості учня;

– створення виховної системи передбачає освоєння колективом школи соціального й природного середовища, що, у свою чергу, дозволяє розширити діапазон можливостей виховного впливу на особистість;

– створена виховна система дозволяє економити час і сили педагогічного колективу, оскільки діяти традиційним способом легше, ніж працювати в новому режимі або в незвичній обстановці. Тому під час побудови системи варто приділити особливу увагу формуванню традицій, вони надають стійкості системі, підвищують її життєздатність;

– у процесі побудови виховної системи спеціально створюють умови для самореалізації й самоствердження особистості учня, учителя, батьків, що сприяє творчому зростанню, виявленню індивідуальності, гуманізації взаємин у колективі.

Отже, феномен виховної системи закладу освіти – складне та багатомірне явище; обґрунтування теоретичних засад творення та управління розвитком виховної системи є передумовою оптимального розвитку закладу освіти, що має здійснюватись з урахуванням особливостей функціонування конкретного закладу освіти. Можемо стверджувати, що виховання особистості ефективно здійснюється в закладах освіти, де створена та функціонує цілісна виховна система. Усвідомлене формування виховної системи потребує активності та узгодженості членів колективу на всіх етапах становлення та розвитку системи.

Дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблематики управління розвитком виховної системи та засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як удосконалення науково-методичного забезпечення проектування виховної системи, вдосконалення підготовки педагогів до створення та розвитку виховних систем, організація психолого-педагогічного супроводу управління виховними системами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 2.1.

1. Бех І. Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 10. С. 3–14.
2. Виховання зростаючої особистості: ціннісний вимір:

колективна монографія / за ред. О. М. Коберника. Умань: Візаві, 2019, 222 с.

3. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. Харків: Вид. група «Основа», 2014. 224 с.

4. Волкова Т. І. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, КПУ, 2010. Вип. 8(61) С. 62–67.

5. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. Под ред. В. Караковского, Л. Новиковой, Н. Селивановой, Е. Соколовой. / Москва: Сентябрь, 1997. 112 с.

6. Гагарін М. І. Життєвий простір як складова виховної системи закладу загальної середньої освіти *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, КПУ, 2020. Вип. № 70. Т. 1. С. 104–107.

7. Гагарін М. І., Коберник О. М., Прищеп С. М., Ткачук М. М. Проектування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу: теорія, історія, практика: монографія // За заг. ред. О. М. Коберника. Умань : ФОП Жовтий, 2016. 338 с.

8. Гаєвський Б. А. Основи науки управління. К.: МАУП, 1997. 112 с.

9. Гнатюк В. М. Управління системою національного виховання учнів: монографія. Київ: Вид-во «Сталь», 2001. 300 с.

10. Гречаник О. Є. Управління виховною роботою в школі. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 240 с.

11. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Полтава, 2010. 129 с.

12. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.

13. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. Харків: Видавнича група «Основа», 2006. 224 с.

14. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. 25 вересня.

15. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 03. 07. 2020 р. № 764-ІХ. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

16. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск: АПО, 2001. 332 с.

17. Коберник О. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Київ: Науковий світ, 2003. 217 с.

18. Коберник О., Осадченко І. Особистісно орієнтована модель виховання та готовність педагогів до її реалізації (український досвід). *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного*

педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. Випуск 9/41. 2019. С. 13–26.

19. Концепції та програми розвитку школи / укл. В. В. Григораш. Харків: Вид. група «Основа», 2014. 224 с.

20. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Київ, 1954. Т.5. 382 с.

21. Нова українська школа. *Освіта України*. 23 серпня 2016 р.

22. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*, 2000. № 6. С. 32–33.

23. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.

24. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Основы системного анализа. Томск: Изд-во НТЛ, 1997. 396 с.

25. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. К. : ОсвітаУкраїни, 2017. 368 с.

26. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. – 40 с.

27. Селиванова Н. Л. Современное представление о воспитательном пространстве. *Педагогика*. 2000, № 6. С. 35–39.

28. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. Харків, 2002. 128 с.

29. Сухомлинський В. О. Система роботи директора школи Київ: Рад. школа, 1959. 118 с.

30. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory // *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.

2.2. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОФІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

БЯЛИК О. В.,

д. п. н., доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Практика організації профільного навчання у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) висвітлила особливості даного виду навчання та поставила ряд проблем, які обумовлюють теоретичний та методичний пошук оптимальних для сучасних умов ефективного управління профільними ЗЗСО.

Учені характеризують сучасну проблематику науки управління школою як виявлення й наукове обґрунтування раціональних шляхів підвищення ефективності й результативності роботи шкільного колективу. В умовах переходу на профільне навчання старшокласників, яке покликане забезпечити рівний доступ до якісної освіти, проблема ефективності та результативності роботи ЗЗСО набуває особливого значення. Тому пошук керівниками шляхів покращення рівня управлінського впливу на процеси спонукає до застосування раціональних ідей, теорій, методів, створення ефективних моделей, здійснення міжгалузевих перенесень ідей і методів управління.

Ефективність управління будь-яким процесом, на думку В. Бондаря, залежить від урахування специфіки об'єкта управління, постановки мети та завдань. Виходячи з цього, необхідно забезпечити оптимальне співвідношення між знанням теорії і практики управління і теоретичними знаннями особливостей і закономірностей навчального процесу, який є одним із важливих об'єктів управління [1, с. 12].

Відповідно, в управлінні ЗЗСО в умовах профільного навчання має бути врахована необхідність аналізу зовнішнього середовища. Такий аналіз є «розрахунком» середовища, в якому функціонує певний об'єкт управління, причому не тільки соціального, а й природного, з метою пристосування його до інтересів об'єкта [2, с. 14].

Разом з тим, учені звертають увагу на значну роль внутрішніх чинників, які у сучасних умовах висувають також нові вимоги до змісту та характеру управління ЗЗСО. Так, на думку С. Пальчевського, започаткований процес переходу від централізованої, жорстко детермінованої системи управління закладами освіти до мобільної, демократичної, сприйнятливої до інновацій та пошуку шляхів творчого вирішення поставлених завдань вимагає оновлення системи управління освітою, у тому числі й внутрішньошкільного управління [11, с. 524].

Опираючись на висновок Г. Єльнікової, управління ЗЗСО в умовах

профільного навчання треба розвивати, надаючи йому таких властивостей, як: гнучкість, демократизм, динамізм, мобільність, здатність до самоорганізації [3, с. 28].

Пошук ефективних методів та технологій управління ЗЗСО, який працює в умовах профільного навчання старшокласників, зумовлює звернення управлінців до теорій стратегічного менеджменту.

О. Мармаза характеризує стратегічне управління в освіті як сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямків розвитку закладу освіти. Стратегія управління реалізується через програму розвитку, яка забезпечує досягнення місії та цілей навчального закладу [7, с. 329].

Як зазначають Л. Даниленко та Л. Карамушка, «концепція стратегічного управління закладом освіти – це система поглядів, ідей, положень, уявлень, що зумовлюють мету і завдання функціонування та розвитку організації, механізми суб'єкт – об'єктної взаємодії, характер відносин всередині організації, ступінь урахування факторів впливу середовища (як внутрішнього, так і зовнішнього) на розвиток організації» [10, с. 64].

Важливою складовою стратегічного управління є стратегічне планування, яке ми вважаємо основою організаційної моделі управління сучасним ЗЗСО в умовах профільного навчання.

На можливість змін у системі планування ЗЗСО на користь застосування елементів стратегічного планування свідчить думка В. Маслова. Розглядаючи планування як різновид прогностичного моделювання, яке повинно відображати зміст, місце і терміни вирішення конкретних завдань, які ведуть до здійснення головної мети, вчений зазначає, що за умови різноманітності середніх загальноосвітніх закладів в Україні не можна вважати науковим і практично доцільним регламентування кількості, видів, структури і форм планування роботи навчальних закладів [8, с. 98].

Аргументованою та актуальною для діяльності ЗЗСО в умовах профільного навчання є думка В. Ковальчука, який вважає, що в умовах ринкової економіки стратегічне планування стає гострою проблемою для системи професійної освіти, так як в час нестабільного економічного і політичного стану необхідно бути конкурентоспроможним не лише на освітньому ринку, а й на ринку праці [6, с. 2].

До переваг стратегічного планування, насамперед, слід віднести його адаптивний характер, який досягається за рахунок альтернативності, яка забезпечується за допомогою ситуативного підходу до планування діяльності у підсистемах організації і передбачає наявність резервних стратегій і планів, які можуть використовуватися у разі змін у середовищі функціонування організації.

Таким чином, нинішня стадія наукового обґрунтування можливостей та переваг стратегічного планування, практика його застосування у діяльності підприємств, організацій та закладів освіти спонукає до розгляду перспектив застосування елементів стратегічного планування для управління ЗЗСО в умовах профільного навчання.

Для ефективного застосування стратегічного планування важливою передумовою, на думку учених, є наявність у керівників навичок стратегічного мислення як одного із домінантних чинників успіху. За визначенням Л. Даниленко, Л. Карамушки, стратегічне мислення являє собою усвідомлення діяльності організації, мети її розвитку і шляхів досягнення, усвідомлення необхідності спостереження й урахування впливів внутрішнього та зовнішнього середовища, формування стратегій і рішень, налагодження діяльності з метою їх здійснення [10, с. 76].

З нашої точки зору, застосування у системі роботи ЗЗСО з профільним навчанням старшокласників стратегічного підходу у плануванні потребує адаптації та інтеграції стратегічного планування до існуючої системи планів. Це можливе внаслідок визначення основних етапів даного процесу. Метою стратегічного планування є встановлення певного порядку дій для підготовки ефективного функціонування конкурентоспроможного закладу у перспективі. Тому стратегічне планування – це процес, що передбачає кілька етапів, які взаємопов'язані та становлять єдине ціле.

Для розгляду ми беремо модель стратегічного планування організації, запропоновану Л. Даниленко, Л. Карамушкою, Л. Калініною, яка складається з наступних елементів: аналіз навколишнього середовища; аналіз внутрішньої ситуації в організації; визначення та бачення місії майбутнього; визначення стратегічних цілей, завдань та розробка плану дій [10, с. 88].

Використання зазначених елементів стратегічного планування у системі роботи ЗЗСО в умовах профільного навчання старшокласників потребує розуміння сучасного стану ЗЗСО.

Л. Калініна пропонує конкретизувати розуміння сутності поняття «заклад загальної середньої освіти» – відкрита соціально-педагогічна система, основними компонентами якої виступають керівники та учасники освітнього процесу (педагогічні працівники, психологи, соціальні педагоги, бібліотекарі, інші працівники закладу; батьки або особи, що їх замінюють), їх взаємозв'язки, взаємодії та взаємозалежність; у якій реалізуються соціально-значущі цілі, ідеї, концепції, новації, технології, приймаються обґрунтовані одноосібні управлінські рішення суб'єктів управління та колегіальні рішення державно-громадського характеру членів педагогічного колективу та суб'єктів освітнього процесу [4, с. 42].

Таким чином, ЗЗСО є відкритими освітніми системами, організаціями, які здійснюють діяльність у постійно змінному зовнішньому середовищі, що характеризується значним рівнем невизначеності, загостренням конкуренції, високими темпами технологічних і структурних зрушень. Зовнішнє середовище набуло високого динамізму, нестабільності і виявило непридатність довгострокового планування.

Тісний специфічний взаємозв'язок із зовнішнім середовищем є однією із найважливіших характеристик сучасного ЗЗСО. Жоден навчальний заклад не може бути «островом у собі». Він повністю залежить від зовнішнього середовища: економічних умов, соціальних, культурних, політичних чинників. Школа повинна вивчати особливості впливу зовнішнього середовища, розробляти способи взаємодії з ним, перебудовувати освітній процес і, водночас, підкорювати середовище для досягнення своєї мети.

Фактори впливу зовнішнього середовища є об'єктами аналізу, який необхідно проводити для прийняття будь-якого рішення, особливо таких важливих як планування діяльності закладу освіти.

Усвідомлення керівниками ЗЗСО того, що є зовнішнє середовище, сприяє ефективному його аналізу. Відтак, зовнішнє середовище ЗЗСО – це сукупність факторів, множинність елементів, які опосередковано або безпосередньо впливають на його діяльність, урахування їх є обов'язковою умовою планування роботи.

Детально розглядає зовнішнє середовище закладу освіти Л. Калініна. Серед факторів впливу зовнішнього середовища на діяльність навчального закладу учена виділяє: стан економіки в регіоні; рівень і джерела фінансування навчального закладу; можливість здійснення економічної діяльності у навчальному закладі; рівень доходів населення в регіоні; характеристика органів державної влади та органів місцевого самоврядування, їх ставлення до проблем освіти в цілому і до конкретного закладу освіти; наявність і характеристика соціокультурних інституцій (бібліотеки, музеї, спортивні та музичні школи тощо), наукових установ, релігійних установ у мікрорайоні; характеристики замовників освіти (батьків), їхній освітньо-кваліфікаційний рівень, системи родинних цінностей; характеристики інших закладів освіти в регіоні, які можуть бути конкурентами; криміногенний стан у регіоні; етнічний склад населення; демографічний стан у регіоні [4].

Метою аналізу зовнішнього середовища є характеристика факторів впливу на заклад освіти. Застосування аналізу чинників зовнішнього середовища при плануванні діяльності профільного закладу освіти і формулювання їх результатів у перспективному прогнозуванні розвитку матеріально-технічної бази, кадрового забезпечення та освітнього процесу

значно поліпшить, на нашу думку, процес управління організацією профільного навчання.

Аналіз соціального середовища (йдеться про макросередовище, яке охоплює всю соціально-економічну систему суспільства, соціум, до якого належить індивід, і мікросередовище, яке включає безпосереднє соціальне оточення людини – сім'я, посередницька група, громадське об'єднання, а також професійні групи, колективи, товариства, наприклад, педагогічні та наукові [10, с. 83]) дозволяє виділити управлінську проблему – незадоволеність потреби в усвідомленому виборі професії. Управлінська мета формулюється як розбудова багатопрофільного закладу освіти.

Аналіз ринкових факторів зовнішнього середовища стосується, насамперед, вивчення пропозицій та перспектив ринку праці. З'ясовано, що ринок диктує набір високопрестижних професій, які забезпечують легкість проникнення на ринок праці та високу заробітну плату, – менеджер, юрист, економіст, програміст тощо. Хоча в даний час і існує перевиробництво цих спеціалістів, продовжує залишатись стійким інтерес до них. Водночас економіка країни потребує кваліфікованих робітників, інженерів, хіміків, фізиків. Особистісні прагнення та покликання учнів досить часто відрізняються від тих та інших. Управлінською проблемою стає неузгодженість цих викликів з особистісними потребами учнів. Управлінською метою є комплексний підхід до управління процесом професійного вибору шляхом інтеграції засобів навчальної, виховної, психологічної роботи. Завданням може бути розробка структури допрофільного навчання учнів 8–9 класів і адекватної щодо цього системи психологічної підтримки та виховної роботи; планування профільного навчання учнів 10–11 класів і відповідного йому психологічного супроводу, направлено на мінімізацію рівня тривожності щодо майбутніх особистих перспектив; передбачення через узгоджені робочі навчальні плани можливості зміни профілю навчання.

Узагальнення технологічних чинників зовнішнього середовища дозволяє визначити управлінську проблему – сучасні технології є суттєвими (як позитивними, так і негативними) чинниками формального і неформального навчання. Управлінською метою щодо цього є активне використання комп'ютерних технологій, телекомунікаційних засобів (Інтернету, стільникового зв'язку тощо) в освітньому процесі профільного закладу освіти. Завданнями стосовно даної мети може бути здійснення навчання вчителів через курси INTEL «Освіта для майбутнього», використання можливостей методу проектів; сприяння у використанні мультимедійних засобів у викладанні навчальних предметів та в позаурочній роботі; забезпечення інтернет-спілкування учнів та вчителів; керівництво організацією та захистом учнівських проектів; використання можливостей стільникового зв'язку в роботі закладу; сприяння створенню

Інтернет-газети тощо.

В умовах інтенсивного розвитку інтеграційних процесів суттєвого значення набувають міжнаціональні зв'язки як чинник зовнішнього середовища, що може забезпечити конкурентну перевагу, престиж та імідж закладу, міжкультурний обмін учасників освітнього процесу. Управлінською проблемою є необхідність розширення інтеграційних можливостей закладу. Управлінська мета – забезпечити участь закладу у міжнародних проектах. Завданням може бути налагодження співпраці із зарубіжними закладами освіти; формування в учнів навичок ведення міжкультурного діалогу; розширення уявлень про можливості та чинники, що впливають на вибір професії громадянами інших країн тощо.

Аналіз чинників зовнішнього середовища, ефективного застосування його у плануванні діяльності ЗЗСО в умовах профільного навчання неможливе без створення системи моніторингу. Вона передбачає проведення як спеціальних, так і регулярних спостережень за визначеними чинниками. Найпоширенішими способами моніторингу є аналіз матеріалів, опублікованих у пресі; участь у професійних конференціях; спостереження та аналіз досвіду діяльності інших освітніх організацій; вивчення ідей співробітників, проведення нарад і зборів персоналу [1, с. 104]. Очевидно, що такий вид діяльності не може бути епізодичним, він повинен посісти чітке місце в роботі усіх структур, бути періодично узагальненим в інформаційному аналізі, стати приводом для обговорення на методичних об'єднаннях учителів-предметників і класних керівників, оперативних нарадах за участю директора, педагогічних радах як складовою розгляду основних проблем.

Функціонування ЗЗСО в умовах профільного навчання старшокласників передбачає детальне вивчення впливу факторів зовнішнього середовища на систему освіти в цілому та діяльність конкретного закладу зокрема. Прогнозування зовнішнього середовища – це формування уявлення про майбутній стан всіх його факторів та їх вплив на діяльність ЗЗСО. Розробка системи моніторингових обстежень зовнішніх, по відношенню до закладу, обставин, використання їх даних у плануванні роботи є реальною основою своєчасної реакції на зміни та корекцію запланованих заходів.

Таким чином, в умовах профільного навчання старшокласників своєчасна реакція на динаміку середовища, в якому функціонує заклад освіти, є суттєвою проблемою управління сучасним ЗЗСО. Воно вже не може бути простим, ситуаційним реагуванням на виклики суспільства, а, водночас, мусить мати випереджувальний стосовно них характер. Таке управління повинно стати прогнозованим щодо перспектив глобального, суспільного й особистісного розвитку, тобто, мати стратегічний характер, бути результативно орієнтованим.

Увага до майбутніх результатів є важливою особливістю стратегічного планування, складовою сучасного стратегічного управління. З точки зору В. Маслова, визначення майбутніх результатів повинно мати випереджувальний характер щодо сьогодення і має бути спрямоване на вирішення педагогічних, кадрових, господарчих проблем, відповідно до розвитку суспільних процесів і реформи освіти в Україні [8, с. 95].

Ефективність профільного навчання залежить також від глибоко продуманої внутрішньої управлінської політики закладу освіти, що у системі стратегічного планування базується на аналізі та діагностиці зовнішнього середовища, яке розглядається як вихідний пункт стратегічного планування, його передумова і постійна складова. Отже, невід'ємною складовою стратегічного планування є аналіз внутрішнього середовища закладу освіти, який, з огляду на сформульовані висновки, доцільно проводити після аналізу зовнішнього середовища.

На актуальність аналізу внутрішнього середовища та діяльності ЗЗСО з позицій взаємозв'язку із зовнішнім середовищем вказують сучасні наукові дослідження освіти науковцями різних галузей знань.

Так, освітні системи, реагуючи на зміни у навколишньому середовищі та адаптуючись до них, мають свою логіку і темпоритм руху, тому взаємодія внутрішніх та зовнішніх факторів і є ключем до напрямів, темпів і характеру змін у сфері освіти. За ступенем впливу та рівнем взаємодії на діяльність ЗЗСО фактори можуть поділятися на фактори прямого впливу та фактори опосередкованого впливу.

Відповідно до викладеного, формується взаємодія та відбувається взаємовплив середовищ закладу освіти. Розуміння даних процесів, їх своєчасне використання у діяльності та відображення у планах роботи є важливою та необхідною складовою управління ЗЗСО в умовах профільного навчання.

Інтерес до процесів взаємодії середовищ освітньої організації останнім часом реалізований у ряді досліджень. Зокрема, А. Каташов розглядає таку взаємодію у контексті функцій освітнього середовища. Він зазначає, що найвищого розвитку освітнє середовище конкретного ліцею досягне тоді, коли воно оптимально буде об'єднувати в собі внутрішні й зовнішні функції. Внутрішні – це функції системи розвитку особистості школярів (розвиваюча, прогностична, комунікативна, стимулююча). Зовнішні – це функції, що охоплюють роль даного навчального закладу в регіоні (районі, місті, області), які характеризуються широкими зв'язками з іншими системами й середовищами [5, с. 9].

Отже, після аналізу зовнішнього середовища керівництво має провести оцінку потенціалу організації з метою визначення її ефективної конкурентоспроможної стратегії. Через це аналіз внутрішнього середовища, здійснюваний заради стратегічних цілей, повинен бути

системним і багатофакторним.

До внутрішнього середовища ЗЗСО в умовах профільного навчання слід, з нашої точки зору, віднести сукупність компонентів – фізичне середовище, культура закладу освіти, учасники освітнього процесу, структура закладу освіти, управління, взаємозв'язки, взаємодія тощо.

На нашу думку, внутрішнє середовище має постійний і безпосередній вплив на функціонування організації, тому управлінська мета внутрішнього аналізу – глибоке всебічне вивчення його для надання керівництву інформації, необхідної для вибору стратегії, для підтримання балансу у взаємовідносинах із зовнішнім середовищем щодо забезпечення довгострокового існування; для знаходження відповідності потенціалу організації умовам зовнішнього середовища.

Серед об'єктів аналізу внутрішнього середовища виділяють: місію, мету і завдання закладу освіти; зміст освіти; форми і методи навчання і виховання; технології навчання, виховання та управління закладом освіти; засоби навчання та виховання; ресурси (матеріальні, людські, економічні); мотиви діяльності працівників закладу освіти; результати аналізу.

Зазначені елементи та об'єкти внутрішнього середовища ЗЗСО в умовах профільного навчання старшокласників потребують всебічної постійної характеристики, що є необхідною умовою успішного існування у майбутньому.

У контексті планування діяльності ЗЗСО в умовах профільного навчання SWOT-аналіз – це дослідження сильних і слабких сторін конкурентоспроможності ЗЗСО, можливостей та загроз, характерних для конкретних умов його діяльності, задля виявлення максимальної кількості стратегічних проблем, наступного опрацювання цілей, завдань, заходів.

Наукова література містить характеристики даного методу, які переконливо обґрунтовують необхідність та можливість його практичного використання, зокрема, спонукають до застосування в умовах ЗЗСО, який здійснює профільне навчання старшокласників.

Сильні сторони – це позитивні внутрішні тенденції та характеристики організації, які можуть бути використані для досягнення стратегічних цілей. Їх ще трактують як внутрішні можливості чи ресурси, які можуть зумовити формування конкурентної переваги, що особливо важливо в умовах демографічного спаду та необхідності забезпечення всебічних освітніх запитів.

Під поняттям «слабкі сторони» розуміють внутрішні характеристики організації, які негативно впливають на неї або обмежують її діяльність. До них рекомендують відносити види діяльності, які заклад освіти здійснює не досить добре, ресурси, потенціал, що не використовується або використовується неповно чи неправильно.

В умовах профільного навчання до сильних сторін ЗЗСО, з нашої

точки зору, можна віднести: повну компетентність з ключових питань (організація допрофільної підготовки, реалізація профільного навчання, диференціація та індивідуалізація освітнього простору тощо); позитивний імідж учнів та випускників (участь у конкурсах, олімпіадах, семінарах, конференціях, виставках тощо, результати зовнішнього незалежного оцінювання, вступ до закладів вищої освіти тощо); позицію визнаного лідера на ринку конкретних освітніх послуг (навчання за певними профілями, якість навчальних послуг, результативність діяльності учнів тощо); наявність ефективних функціональних стратегій, обґрунтований «стратегічний набір» (актуальність сформованих профілів, організація допрофільних спецкурсів, підвищення фахової компетентності персоналу, кваліфікований науково-методичний, психолого-педагогічний супровід тощо); наявність прогресивних технологій навчання, оцінювання, управління (використання рейтингової системи оцінювання, моніторингу навчальних досягнень учнів, діагностика мотивації стосовно навчання, психолого-педагогічний супровід вибору профілю навчання та професії тощо); систему ефективних рекламних заходів («агресивна» ініціативна реклама у засобах масової інформації, іміджеві заходи, дні відкритих дверей тощо); наявні конкурентні переваги (індивідуалізація вибору профілю навчання, невелика наповнюваність класів, інформаційно-технічна забезпеченість, сприятливий психолого-педагогічний клімат, унікальність тощо); сприяння зростанню чисельності груп споживачів (індивідуалізація та демократизація роботи зі споживачами (батьками, учнями), гуманізація та демократизація управління, ліберальна цінова політика тощо); обізнаність щодо стану та потреб ринку праці (організація співпраці з центром зайнятості, збір інформації про навчання та працевлаштування випускників, зустрічі з представниками різних професій тощо); обґрунтована диверсифікація (організація підготовчих курсів, створення клубів за освітніми, культурними інтересами, ліцензування робітничих спеціальностей тощо); добре вивчений ринок освітніх послуг і потреб щодо нього учнів та їх батьків (система спостереження, опитування, анкетування, співбесід, аналізу документів тощо); ефективний творчий менеджмент (договірна система працевлаштування, мотивація та стимулювання персоналу, сприятливий соціально-психологічний клімат, раціональне поєднання централізації та децентралізації, демократизація та гуманізація управління, ефективні зв'язки із зовнішнім середовищем тощо); здатність реалізувати компетентні та конкурентоспроможні можливості педагогічних кадрів (стимулювання та підтримка ініціативи, педагогічної майстерності, педагогічної творчості тощо); достатні фінансові ресурси (залучення спонсорських коштів, розширення сфери платних послуг, увага до зниження витрат тощо).

Після визначення сильних сторін освітньої організації доречно перейти до аналізу та характеристики її слабких сторін. Стосовно діяльності ЗЗСО в умовах реалізації профільного навчання слабкими сторонами ми вважаємо: недосконалість умінь та навичок у ключових сферах діяльності (в організації допрофільного та профільного навчання, незадіяність психологічного супроводу допрофільного та профільного навчання, недемократичність в диференціації та індивідуалізації освітнього простору тощо); низька якість управлінського апарату (надмірна централізація функцій, непослідовність та хаотичність прийняття управлінських рішень, авторитарний підхід, функціональне перевантаження тощо); недостатньо опрацьована стратегія закладу освіти (необґрунтоване формування профілів, низька результативність допрофільної підготовки, некомпетентність кадрів щодо роботи в профільних класах тощо); внутрішні виробничі проблеми (малий аудиторний фонд, двозмінний графік роботи, низька мотиваційна сфера, незадовільна кадрова політика, відсутність ефективного стимулювання, плинність кадрів, пасивне ставлення колективу до змін тощо); відставання в дослідженнях ринку освітніх послуг (запізніла обізнаність, відсутність прогнозів щодо освітніх запитів, малоефективний моніторинг зовнішнього середовища тощо); запізніла реакція на зміну освітніх запитів (відтік споживачів, відсутність компетентних педагогів тощо); низький імідж на ринку освітніх послуг (незадовільна якість профільного навчання та допрофільної підготовки, недосконала система психолого-педагогічного супроводу та підтримки усвідомленого вибору професії, несприятливий психолого-педагогічний клімат тощо); відсутність реальних конкурентних переваг (надання переваги традиційним профілям навчання, способам та методам навчальної та виховної роботи тощо); втрата конкурентної позиції внаслідок відтоку кадрів; вузька спеціалізація або необґрунтована диверсифікація (організація роботи за одним або двома профілями тощо); недоліки в стратегічній діяльності (необґрунтованість, неспрогнозованість, безальтернативність стратегій щодо формування профілів, незабезпеченість їх науково-методичним супроводом тощо); «новачок» у сфері освітніх послуг, чю репутацію ще не доведено (малий проміжок часу діяльності, відсутність реклами або її надмірність та агресивність, несформований кадровий потенціал тощо); відсутність чіткого уявлення про стратегічні напрями розвитку закладу (перевага тактичного, оперативного, ситуаційного, фактичного реагування тощо); висока собівартість освітніх послуг (недосконала цінова політика, необізнаність щодо цін на ринку освітніх послуг тощо); відсутність міцної позиції для боротьби із загрозами (економічної, ділової, іміджевої, політичної тощо).

Все зазначене вище дає підстави зробити висновок, що проведене з

урахуванням рекомендацій стратегічного планування обстеження внутрішнього середовища може стати важливою передумовою ефективного управління сучасним ЗЗСО, в якому здійснюється допрофільна підготовка та профільне навчання. Разом з тим, даний управлінський підхід потребує значних зусиль у зборі інформації.

Важливим етапом стратегічного планування є визначення та формулювання місії, яку доречно уточнювати після виконання попередніх етапів. Як зазначає В. Олійник, необхідно звернути суттєву увагу на складність правильного формулювання місії і стратегічних цілей організації без попереднього вивчення і аналізу як можливостей самої організації, її внутрішнього потенціалу, так і зовнішнього середовища, що його оточує [56, с. 109].

Таким чином, визначення місії ЗЗСО – це одне із основних питань в механізмі сучасного управління. На важливість питання про місію школи вказують М. Поташник, В. Пікельна, які переконані, що місія конкретної освітньої установи є однією з основ, наріжним каменем при побудові сучасної школи, що ефективно працює.

Місія школи – це прийняте колективно й у добровільному порядку, добре продумане і зважене рішення про особливе призначення даної освітньої установи. На відміну від конкретних напрямів діяльності, цілей і завдань школи, місія визначається на тривалий термін і не може часто піддаватися змінам [12, с. 8].

У педагогічній літературі більш раннього періоду поняття «місія» використовувалося у загальному значенні даного слова. Ілюстрацією щодо цього може бути думка В. Сухомлинського, який вважав, що місія школи, наше з вами найважливіше завдання, боротися за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним.

Вироблення цілей ЗЗСО є наступним елементом процесу стратегічного планування. Процес формування і постановки цілей в управлінні складний, але необхідний. У стратегічному плануванні його розглядають як головну функцію.

Науковець В. Пікельна наголошує, що загальновизнаним сьогодні є твердження, що відсутність уміння у керівників розробляти систему цілей – основна причина низької результативності в управлінні школою. Цілеспрямованість, яка є специфічною ознакою будь-якої людської діяльності, притаманна й управлінській діяльності [12, с. 58].

Зазначене дає підстави стверджувати, що процес цілевстановлення та цілереалізації, який характерний для стратегічного планування, є науково обґрунтованим у педагогічній та загальнонауковій теорії. Потребою часу є управління закладом в умовах профільного навчання з урахуванням ієрархічно упорядкованої системи цілей структурних підрозділів задля якісної реалізації можливостей профільного навчання

стосовно забезпечення загальноосвітньої та профільної підготовки учнів. Тому формування особистості в системі профільного навчання – це збалансований процес реалізації цілей для отримання кінцевого результату, яким є усвідомлений вибір профілю навчання і майбутньої професії як основи самореалізації особистості. Завдання створення системи управління засобами стратегічного планування полягає в поєднанні учасників навчально-виховного процесу для реалізації поставлених цілей.

Підсумовуючи, слід зазначити, що нинішня стадія науково-теоретичного обґрунтування можливостей стратегічного планування, переваги, які воно пропонує у забезпеченні розвитку організації, зразки практичного використання у загальноосвітніх навчальних закладах спонукають до його практичного застосування в організації управління ЗЗСО в умовах профільного навчання.

Таким чином, стратегічне планування фактично поєднує в собі кілька видів управлінської діяльності, а саме: визначення цілей ЗЗСО, прогнозування, оцінку адекватності ресурсів, адаптацію до зовнішнього середовища та внутрішню координацію, які відображені у комплексному плануванні, спрямованому на забезпечення досягнення поставлених цілей. Його характерною рисою є масштабне охоплення проблем ЗЗСО в умовах профільного навчання, що є суттєвою особливістю управління ЗЗСО в умовах профільного навчання.

Використання елементів стратегічного планування з метою оптимізації функції планування та управління в цілому вважаємо основою управління ЗЗСО на сучасному етапі реалізації профільного навчання старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 2.2.

1. Бондар В. І. Інформаційна технологія моніторингу якості управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Бондар. – К., 2007. – 160 с.
2. Гаєвський Б. А. Основи науки управління : навчальний посібник / Б. А. Гаєвський. – [2-ге вид., стереотип]. – К. : МАУП, 2008. – 112 с.
3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2015. – 128 с.
4. Калініна Л. М. Технологія інформаційного управління закладом освіти / Л. М. Калініна. – Харків : Основа, 2005. – 160 с.
5. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А. І. Каташов. – Луганськ, 2007. – 28 с.
6. Ковальчук В. Чи готові ПТНЗ до нової системи фінансування? / В. Ковальчук // Управління освітою. – 2008. – № 11 (179). – С. 2–4.
7. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видавнича група «Основа», 2007. – 448 с.
8. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
9. Олійник В. В. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти : наук.-метод. посібник / В. В. Олійник. – К. : ЦППО, 2001. – 207 с.
10. Освітній менеджмент : навч. посібник / [Л. Даниленко, Л. Карамушка]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
11. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
12. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. / В. С. Пікельна. – Х. : Видавнича група «Основа», 2004. – Ч. 1. – 112 с.

2.3. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КУДЛА М. В.,

к. п. н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ДУДНИК Н. В.,

к. п. н., доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Управління закладом освіти – постійно функціонуючий, динамічний процес, що діє за певним алгоритмом, починаючи із збору, обліку й переробки інформації до планового здійснення завдань шкільного контролю і внесення оперативних змін в раніше намічені плани й програми. У відповідності з цим культура процесу управління має включати цілий ряд професійних вимог, сукупність яких свідчить про вміння керівника застосовувати в своїй практичній діяльності всі ті теоретичні положення, які становлять основу його професійної придатності.

2.3.1. Управлінська праця керівника закладу освіти як його основна професійна діяльність

Процес управління передбачає ряд функціональних обов'язків керівника, в тому числі визначення цілей, завдань, що стоять перед колективом; вироблення певної програми запланованої роботи, організаційних заходів щодо її виконання і, нарешті, систематичного контролю, який супроводжується оперативним регулюванням. Зрозуміло, що кожна з цих функцій вимагає високої виконавської культури, що цілком і повністю залежить від наявності певних знань і вмінь у керівника закладу освіти, а також його найближчих помічників, від майстерності й педагогічного таланту працювати з людьми.

Процес управління закладом освіти в сучасних умовах ускладнюється соціальними, психолого-педагогічними, методичними та організаційними проблемами. За цих умов керівник закладу освіти має адаптуватися до мінливих обставин соціального середовища, які є результатом безупинної інфляції, безробіття, соціальних безпорядків, підвищеної політичної нестабільності, і на основі комплексного підходу до освітнього процесу, забезпечити його якість та ефективність.

Керівник закладу освіти сьогодні – це спеціаліст, який здійснює організаційну, управлінську, освітню, дослідницьку та консультативно-методичну діяльність у системі управління колективом. Його місія

полягає в:

- забезпеченні реалізації державної освітньої політики;
- організації виконання рішень, законодавчих і нормативних актів та загального управління закладом освіти;
- підборі й розстановці педагогічних, навчально-допоміжних працівників та обслуговуючого персоналу;
- створенні умов для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, організації та стимулюванні їхньої праці;
- зміцненні, розвитку і раціональному використанні навчально-матеріальної і навчально-технічної бази закладу освіти;
- забезпеченні вимог санітарно-гігієнічного режиму, техніки безпеки, охорони праці, життя і здоров'я суб'єктів освітнього процесу [20, с. 57].

Основна професійна діяльність керівника – управлінська, яку розглядають як функціональну взаємодію компонентів: цілі і мотиви діяльності, зміст, засоби досягнення мети, контроль за участю об'єктів управління у вирішенні поставлених завдань, регулювання діяльності й оцінка її результатів. Ці компоненти управлінської діяльності, як пише В. Бондар, характеризують як весь шкільний управлінський цикл, так і управління окремими підсистемами: на рівні одного або групи навчальних предметів, всього освітнього процесу або його окремих ланок [3, с. 25].

Оскільки управлінську діяльність керівника сучасного закладу освіти відносять до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом.

Професійна діяльність керівника закладу освіти потребує управлінської підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної культури, складовою якої є управлінська культура. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, включає до сфери соціально-економічної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації.

Науковець В. Пікельна наголошує, що кожний керівник – це неповторна особистість. Отже, під час вивчення досвіду окремих керівників закладів освіти необхідно враховувати рівень їхніх знань з теорії управління та наявність вмінь у використанні її положень в шкільній практиці. Крім цього, існує необхідність постійного узагальнення запроваджених прийомів управлінського впливу з метою оцінки їх ефективності [22, с. 37].

З цих позицій важливе методологічне значення має концепція В. Кричевського про професійну діяльність керівника закладу освіти, який розглядає управлінську діяльність керівника як систему стосунків і

виділяє:

- соціально-психологічні стосунки фіксують увагу на ролі керівника у системі соціальних, суспільних стосунків;
- когнітивні стосунки фіксують вплив знань, інформації на професійну поведінку керівника. Потрібну для керівника інформацію вчений об'єднує у три види: наукова (системні характеристики об'єкта управління, сутність, поведінка об'єкта управління, закономірності керованих процесів);
- культурна (культурологічні, гуманітарні знання, які формують загальну культуру керівника);
- професійно-прикладна (узагальнення практичного досвіду, професійно значущі уміння, управлінські технології);
- міжособистісні (ділові) стосунки – система взаємовідносин з підлеглими, колективом в цілому, з вищим начальством;
- ставлення до діяльності, до самого процесу управління закладом освіти;
- ставлення керівника до самого себе як рівень розвитку рефлексії, самооцінки, саморегуляції – віддзеркалює важливу і мало розроблену проблему професійної самосвідомості керівника [16, с. 20–21].

Реально існуючі особливості діяльності керівника закладу освіти, наголошує С. Дзарасов, визначаються специфікою закладу освіти, а саме:

- педагогічною спрямованістю управлінської діяльності;
- величезною соціальною відповідальністю, тому що головна «продукція» – люди;
- високим ступенем відкритості керованої системи – наявність безпосереднього впливу на освітню установу батьків та соціального середовища;
- різновіковим контингентом колективу та вихованців, необхідністю співпраці дорослих із дітьми;
- комунікативним характером управлінської діяльності та можливістю впливати на педагогів і дітей не стільки авторитарно, скільки своєю особистістю та прикладом.

Управлінська діяльність потребує емоційно зрілих людей. Щоб управляти іншими, керівник повинен контролювати власний розвиток і власну діяльність. Англійські консультанти з питань управління М. Вудкок і Д. Френсис не радять стримувати емоції – частину своєї природи. Корисними вони вважають такі емоції, як хвилювання, оскільки воно стимулює активність; співпереживання, яке робить процес управління гуманним; зацікавленість, бо вона допомагає рухатись вперед. Науковці вважають, що формування емоційно-вольової сфери забезпечить: здорове тіло, відсутність шкідливих звичок, енергійність,

життєстійкість, спокійний і збалансований підхід до життя, спроможність справлятися зі стресом, ефективне використання часу [4, с. 94].

Коли йдеться про особистість керівника, то певною мірою можна виділити два аспекти проблеми, пов'язані з інтересом до суттєвих властивостей людини, яка стала керівником та розумінням особистісного змісту діяльності керівника сучасної організації. Тому особистість керівника можна розглядати як сукупність біогенетичних задатків, соціальних факторів (середовище, умови, норми і регулятори діяльності та поведінки) та її психосоціального ядра.

Керівник закладу освіти цікавить нас як особистість та індивідуальність, оскільки він, з одного боку, є суб'єктом соціальних стосунків та свідомої (управлінської) діяльності, з іншого – його управлінська культура, компетентність віддзеркалює своєрідність, неповторність, унікальність особистості керівника освітньої установи.

Дослідники проблем управління сучасним закладом освіти вважають, що керівник повинен поєднувати риси менеджера і лідера. Менеджери здатні головним чином оптимізувати ситуацію, яка вже склалася; для здійснення радикальних змін у керованій системі потрібні якості лідера (стратегічне мислення, наявність власних ідей). Більше того, закладу освіти в режимі розвитку потрібен не просто лідер, а лідер-реформатор.

На думку Е. Смирнова, особистість керівника виражає персоніфіковану систему взаємодії керівника як суб'єкта управлінської діяльності з його організаційним і життєвим оточенням [26, с. 108].

Дослідниця Л. Онищук [20], зазначає що, зміст управлінської діяльності керівника закладу освіти в сучасних умовах має базуватися на результатах педагогічного діагностування, яке поліпшить умови його праці шляхом вивільнення робочого часу для розв'язання проблем соціального характеру. Педагогічне діагностування як засіб гуманізації управлінської діяльності керівника закладу освіти, на її думку, передбачає:

- аналіз освітнього процесу;
- оптимізацію процесу індивідуального навчання;
- забезпечення в інтересах суспільства правильного визначення – результатів навчання;
- виявлення причин низької або недостатньої ефективності освітнього процесу;
- створення умов для спільної взаємодіючої діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- узагальнення зібраної інформації.

При використанні результатів педагогічного діагностування

керівник закладу освіти має врахувати той факт, що педагогічна діагностика передбачає застосування актуальних педагогічних заходів до суб'єктів освітнього процесу. Сучасна педагогічна діагностика є теоретичним фундаментом практичної діяльності. Досліджуючи освітній процес, педагогічна діагностика виконує службову функцію у внутрішньошкільній системі управління [20, с. 143].

Робота керівника закладу освіти сьогодні потребує нового мислення, що зв'язане з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників ЗЗСО. З позицій шкільного менеджменту важливими є переорієнтація акценту управління з освітніх процесів на розвиток людського потенціалу, що здійснює ці процеси. Важливим є створення своєї місії, усвідомлення цілей, створення своєї системи цінностей, що має соціальне значення, забезпечення високої вмотивованості управлінських дій тощо. Для цього, перш за все, треба надати кожному керівнику закладу освіти відповідної управлінської освіти [13, с. 39].

Керівник сучасного закладу освіти, на думку Г. Єльнікової, – це не просто посада керівника, але й велике педагогічне мистецтво. Робота керівника будь-якого колективу складна і відповідальна, у керівника закладу освіти – особлива місія. Сьогодні він покликаний поєднувати в одній особі вчителя, методиста, державного інспектора, господарника, організатора освітнього процесу, чуйного й уважного наставника дитячого і дорослого колективу. Це вимагає не тільки всебічних знань, досконалого володіння наукою управління, але й високої професійної культури, справжньої самовідданості і безмежної відповідальності за доручену справу [9].

Для інтеграції України в міжнародний освітній простір важливим є визнання людини як найвищої цінності суспільства не тільки на словах, а й на ділі. Це можливо за використання антропосоціального підходу до управління закладом освіти, що бачить у людині одночасно і особистість, і головну виробничу силу з певними духовними й матеріальними інтересами, а також сприяє поєднанню цих інтересів з суспільними. Реалізації цього можна домогтися через впровадження цільового та адаптивного управління загальною середньою освітою, і зокрема закладом освіти [7, с. 14].

Право керувати – високе право, і його треба заслужити високим професіоналізмом, чесною і самовідданою працею. Тому Г. Єльнікова зазначає, для цього треба навчитися поважати людей, бути стриманим, чуйним і доброзичливим до них, вміти слухати і чути вчителя, завжди відчувати «биття пульсу» шкільного колективу.

Науковець Л. Даниленко досліджуючи соціально-педагогічні умови,

які впливають на ефективність управління закладом загальної середньої освіти, поділяє їх на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх віднесені ті соціально-педагогічні умови, які існують незалежно від об'єкта та суб'єкта управління і обумовлені переважно політичними та соціально-економічними процесами, що відбуваються в суспільстві:

- зміна державної політики в галузі освіти;
- оновлення стратегічної мети та завдань освіти і виховання підростаючого покоління;
- визначення пріоритетних напрямів реформування системи освіти;
- модернізація змісту освіти та виховання;
- розширення та оновлення мережі закладів освіти;
- реформування управління системою освіти;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;
- раціоналізація системи фінансового та матеріально-технічного забезпечення освіти;
- інтеграція зусиль соціальних інститутів та громадських організацій у розв'язанні проблем освіти та виховання.

До другої групи віднесені внутрішні соціально-педагогічні умови управління закладом загальної середньої освіти. Вони трансформуються із зовнішніх умов і детермінуються специфікою педагогічного середовища. Отже, внутрішні умови такі:

- раціональність постановки мети та завдань освіти і виховання учнів;
- визначення пріоритетних принципів навчально-виховної роботи та шляхів їх реалізації;
- модернізація змісту та структури освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти;
- реформування управління закладами освіти;
- зміна соціально-економічного та правового статусу закладів освіти;
- оновлення функцій керівників закладів загальної середньої освіти і посилення вимог до їхніх особистісних якостей [6, с. 34–36].

Позитивні зміни в управлінській діяльності пов'язані з тим, що увага керівників зосереджується не тільки на організаційно-структурних, а й на змістовних аспектах. У практиці управління поширюються психологічні методи стимулювання діяльності учасників педагогічного процесу, залучення їх до прийняття управлінських рішень.

Соціальна значущість управлінської діяльності зумовлює необхідність високого рівня готовності керівника ЗЗСО до управлінської

праці. Готовність до управлінської діяльності суттєво впливає на ефективність і продуктивність управлінської праці керівників закладів освіти. Н. Кузьміна та М. Кухарев [18] визначають п'ять рівнів готовності керівника закладу освіти до управлінської діяльності. В їхніх працях подано наступну характеристику рівнів готовності керівника до управлінської діяльності:

– інформаційний – керівник обмежується збиранням інформації щодо питань управління і повідомленням педагогічному колективу цієї інформації, тобто передає без відпрацьовування, без особливого осмислення й аналізу, репродуктивно;

– адаптивний – керівник виявляє здатність виділяти суттєві моменти в роботі вчителя, управлінні школою, концентрувати на них увагу педагогічного колективу, трансформувати одержану інформацію стосовно свого закладу освіти, його цілей та задач, з урахуванням індивідуальних професійних особливостей кожного вчителя, оцінювати свої знання і вміння, потенціал педагогічного колективу;

– локально-моделюючий – керівник виявляє здатність моделювати, проте лише в певних галузях, питаннях методики, дидактики, управління й працювати з колективом, вчителями стосовно локальних, окремих питань освітнього процесу та управління ним;

– системно-моделюючий – керівник виявляє здатність моделювати системний розвиток освітнього процесу, управляти на основі концепції, програми, виділяти актуальні питання функціонування і розвитку шкільної освіти;

– екстраполяційний – керівник виявляє здатність висувати перед педагогічним колективом моделі перспективного, випереджального розвитку закладу освіти, управляти цим розвитком на основі вивчення усієї сукупності тенденцій процесу розвитку суспільства.

За останні роки в педагогічній літературі обґрунтовується актуальна потреба практики в становленні нового типу керівника.

Науковець Р. Шакуров, вивчаючи механізми і закономірності реалізації керівником соціально-психологічних функцій управління школою, прийшов до такого висновку: керівник закладу освіти зможе впливати на людей за умови, якщо він матиме високий соціально-психологічний статус, який дасть йому значну моральну владу – неформальний авторитет. За результатами дослідження були визначені такі престижні ряди якостей керівника закладу освіти, як:

- організаторські (І група: вимогливість, ініціатива, винахідливість, вміння створювати в колективі творчу атмосферу, вміння виявляти і пропагувати передовий досвід, вміння організовувати змістовне життя у закладі освіти, чітко формулювати вимоги, систематично здійснювати

контроль, згуртовувати колектив, радитися з вчителями, створювати здоровий мікроклімат у колективі, розв'язувати господарчі завдання; II група: рішучість, впевненість у собі, зовнішній вигляд, вміння довіряти, життєлюбність і оптимізм; III група: ідейна переконаність, чесність, справедливість, об'єктивність, працелюбність, любов до дітей, дисциплінованість і виконавська дисципліна, самокритичність, тактовність, знання педагогіки та психології, особиста педагогічна майстерність, вміння надати вчителям методичну допомогу);

- комунікативні якості, що виражають ставлення керівника до суб'єктів освітнього процесу і суттєво впливають на його якість [28].

Існують різні підходи до визначення особистісних властивостей керівника. Функціонально-рольовий, поведінковий, ситуаційний підходи зосереджують увагу дослідників на особливостях поведінки, рольових позиціях, які спостерігаються і співвідносяться з результатами діяльності, тобто виконання управлінських функцій. Ефективність досягнення мети організації у цьому випадку зазвичай визначається не особистісними якостями керівника, а швидше його поведінкою по відношенню до підлеглих – стилем управління, доцільним вибором тієї чи іншої ролі, а також урахуванням внутрішньої та зовнішньої ситуації розвитку організації.

Інший підхід – власне «особистісний» – робить акцент на вивченні особистих якостей керівника як умов і передумов його успішної або неуспішної діяльності.

Аналіз наукових досліджень довів, що існує велика кількість позицій щодо характеристики «успішного» або «ефективного» керівника організації. Кожна з цих інтерпретацій передбачає певний порядок або константу, внутрішнє ядро особистісної організації керівника, але для цього необхідно виділити типові якості успішного керівника; застосувати конкурентний підхід, який передбачає наявність у керівника особливих якостей; використовувати парціальний підхід, який передбачає потребу корекції особистісних засобів орієнтації керівника у складному організаційному середовищі; враховувати інженерно-психологічний підхід, який розглядає керівника як особу, яка приймає рішення; застосувати рефлексивно-ціннісний підхід, який розглядає особистість керівника крізь призму формування його рефлексивно-ціннісної концепції. Але вивчення особистісних якостей керівника продовжує давати суперечливі результати. Лідери, як правило, відрізняються інтелектом, прагненням до знань, надійністю, відповідальністю, активністю і соціально-економічним статусом, але в різних ситуаціях ефективні керівники виявляють різні особистісні якості і в різній мірі.

Так, В. Агапов, спираючись на думку дослідника С. Белозерова, підкреслює, що оцінювати потрібно не особистісні якості керівника, а

зміст його управлінської концепції і, перш за все, стратегічні задуми; економічні показники; проблеми, що виникають під час реалізації стратегії; причини виникнення проблем; управлінські засоби усунення причин; функціональні одиниці, які реалізують ці засоби; інформацію про стан діяльності [1, с. 14–15].

Для того, щоб чітко визначити професійно значущі якості керівника та вимоги до його діяльності, на загальнотеоретичних основах управління розробляються професіограми керівника закладу освіти. Як відзначає О. Тонконога, в професіограмі моделюється тип керівника закладу освіти як еталон сучасних соціальних вимог до його особистості й діяльності [27, с. 17]. Отже, професіограма змінюється залежно від соціальних умов. Н. Кузьміна серед основних загальних вимог до професіограми відзначає:

- чіткість у виділенні предмета й основних результатів праці;
- спрямованість праці на благо конкретної людини;
- виділення не окремих компонентів і сторін професії, а опис її цілісно в системі характеристик, які особливо підкреслюють пріоритетні складові;
- показ можливих ліній розвитку людини засобами професії;
- показ перспектив зміни власне професії, спрямованість на вирішення практичних задач (професійне навчання, професійний добір та інші);
- опис необхідних психологічних професійних якостей, а також психологічних властивостей людини, які хоч і відсутні у неї, але можуть бути компенсовані [42].

Одна із сучасних спроб створення професіограми керівника закладу загальної середньої освіти була зроблена В. Кричевським. В основу її покладений діяльнісний підхід. Професіограма охоплює такі розділи: вимоги до керівника як до громадянина; посадові обов'язки; особистісні якості керівника школи; структура діяльності керівника школи, знання й уміння, необхідні для успішної роботи (в керівництві учителями, учнями, обслуговуючим персоналом, заступниками й помічниками, у взаємодії з батьками, виробничими підприємствами, громадськістю) [17, с. 54].

Системним, комплексним підходом до особистості й діяльності керівника закладу освіти відзначається професіограма, яка розроблена Т. Шамовою [29]. У ній схарактеризовано політичні, ділові, морально-психологічні якості керівника, подана модель особистісних якостей, а також структура й зміст управлінської діяльності керівника закладу освіти коли, його знання й уміння.

Професіограма українського керівника школи запропонована також Л. Калініною [10]. Методом ранжування дослідниця виділила основні види управлінської діяльності керівників шкіл, до яких віднесено:

формування та керівництво педагогічним і учнівським колективами, викладацьку та господарську діяльність. Проте ранг за пріоритетністю не співпадає із витратами часу. Керівники зазначили, що найбільше часу вони витрачають на контроль-аналітичну та менеджерську діяльність. У даному контексті керівники розуміли сутність менеджерської діяльності здебільшого як представницькі функції. Л. Калініна наголошує на тому, що директор-менеджер – це перш за все професійний управлінець, якщо тільки досвіду для опанування управлінською діяльністю не достатньо, важливим підґрунтям мають стати теоретичні знання [10, с. 76]. Ми погоджуємося з цим підходом, і вважаємо, що у професіограмі керівника закладу освіти, важливо звертати увагу на детальну розробку її структури, чітке визначення змісту за кожним напрямком діяльності, врахування того, що управлінську діяльність здійснюють не тільки керівники шкіл, а й їх заступники.

У реальному житті в управлінській практиці важко зустріти повний набір вищезгаданих особистісних характеристик у керівників будь-яких рівнів і будь-якої сфери. Дефіцит тієї чи іншої необхідної якості в керівника може компенсуватися іншими якостями і функціями. Л. Карамушка виокремлює особливості особистості керівника, його особисті здібності, які виявляються в широкому спектрі дій, стосунків, комунікацій, у здатності приймати рішення [11, с. 477]. На протилежність принципу маніпулювання людьми у наш час керівники, будуючи відносини між людьми, мають враховувати, що люди є суспільними суб'єктами, тобто особистостями суспільно корисними, цінними. На цій основі керівник має бачити як власну перспективу розвитку, так і перспективу суспільного зростання кожної людини. Такий підхід потребує зрілості керівника, його здатності оцінювати тенденції суспільного розвитку, динаміку соціальних ситуацій.

Щодо розробки вимог до особистості керівника закладу загальної середньої освіти та до його управлінської діяльності слід зазначити, що сучасна практика переважно орієнтується на розробку відповідного стандарту діяльності, ніж професіограми як такої.

Успішність професійної діяльності керівника виявляється в розвитку закладу освіти, який він очолює, в розвитку та досягненнях учнів, у сумлінній праці та творчості вчителів. Тому є сенс говорити саме про стандарт діяльності керівника, оскільки здійснення діяльності вже потребує наявності певних особистісних якостей, сформованості професійно значущих умінь.

Отже, управлінська діяльність керівника ЗЗСО характеризується як система дій, що має певну методологічну, управлінську концепцію і спрямована на вирішення організаційних, педагогічних, соціальних завдань, пов'язаних із досягненням позитивних результатів у процесі

функціонування і розвитку закладу освіти.

Професійна сутність діяльності керівника закладу освіти зумовлюється основними положеннями менеджменту щодо соціального та стратегічного управління, технологізації управлінського процесу, здійснення управлінських функцій.

Сучасний керівник закладу загальної середньої освіти – це людина, яка чітко усвідомлює мету функціонування, розвитку закладу освіти і відповідного шкільного управління, а також володіє засобами досягнення поставленої мети.

Наукові основи управління сучасною школою є підґрунтям для створення різних варіантів професіограм керівника закладу освіти, стандарту його діяльності, які узагальнюють вимоги до його особистості та управлінської діяльності.

2.3.2. Стан управлінської діяльності керівників сучасних закладів загальної середньої освіти

У сучасних умовах управління ЗЗСО постає відповідальною сферою наукового управління в системі загальної середньої освіти, що потребує чіткого усвідомлення керівниками необхідності неперервного професійного зростання, підвищення управлінської кваліфікації та якісного оволодіння новітніми знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, культурології, соціології, права, фінансів, менеджменту та інших наук, а також практичного освоєння нових форм і методів управлінської діяльності.

З метою виявлення стану управлінської діяльності в практиці роботи сучасних закладів освіти нами було опитано 67 керівників ЗЗСО та їх заступників (м. Умань, Уманський район).

Отримані результати ми згрупували у декілька основних ідей-узагальнень. Відповіді респондентів на певні запитання дали можливість визначити провідні напрямки, за якими працюють заклади загальної середньої освіти. По-перше, це важливо для того, щоб проаналізувати можливі типи освітніх практик, яким надають перевагу керівники. По-друге, ці напрямки можна порівняти з вимогами модернізації освіти й зробити висновок, які проблеми мало усвідомлюються й запроваджуються керівниками. Відповіді можна розділити на дві групи: стосовно практичного досвіду модернізації освітнього процесу та досвіду модернізації виховної роботи з учнями.

Відповіді на запитання анкети виявили форми здобуття професійних знань керівниками закладів загальної середньої освіти. Вони надали перевагу: самоосвіті – 37,3 %; обміну досвідом з колегами – 26,8 %; консультаціям досвідченого спеціаліста – 13,4 %; відвідуванню конференцій, семінарів або інших заходів за проблемою, яка їх цікавить –

14,9 %; систематизації знань на курсах, багатоденних семінарах тощо – 16,4 %.

Розподіл відповідей на це питання, доповнений бесідами та інтерв'ю, дозволяє дійти висновку, що керівники закладів загальної середньої освіти не задовольняли свої професійні запити щодо опанування професійного управління.

Питання анкети також дало можливість охарактеризувати джерела професійних знань, які використовують керівники закладів загальної середньої освіти. Серед них такі: науково-методична література – 32,8 %; періодичні видання – 26,8 %; участь у різноманітних формах науково-методичної роботи для керівників закладів освіти – 22,3 %; спілкування з колегами – 14,9 %; використання нових інформаційних технологій – 7,4 %.

Звертає на себе увагу той факт, що перші позиції посіли друковані джерела самоосвіти, а інформаційні технології не усвідомлюються керівниками як сучасне джерело інформації або доступ до них недостатній. Підтвердився відносно невисокий рейтинг масових науково-методичних заходів.

Також ми запропонували респондентам обрати не більше трьох проблем, які вони вважають опанувати для подальшого розвитку свого закладу освіти. Відповіді розподілились таким чином: планування роботи закладу освіти, внутрішній контроль – 50,7 %; забезпечення якості знань учнів – 37,3 %; виховна система школи – 37,3 %; психологічний клімат у педагогічному колективі – 26,8 %; система роботи з батьками – 25,3 %; забезпечення розвитку школи – 28,3 %; гуманна педагогічна взаємодія з учнями – 14,9 %; менеджмент в освіті – 16,4 %; маркетинг у загальній середній освіті – 16,4%; запровадження інформаційних технологій в освітній процес – 13,4%; створення оригінальної освітньої практики – 13,4 %.

Аналізуючи відповіді на запитання запропонованих нами анкет ми виявили труднощі, які виникають у керівників ЗЗСО у практиці управління, зокрема:

- недостатність знань із теорії управління – 37,3 %.
- несформованість умінь управління, значні витрати часу на вирішення найпростіших питань – 25,3 %.
- заважають усталені погляди – 13,4 %.
- проблеми роботи з педагогічними кадрами – 14,9 %:
 - труднощі в доборі та закріпленні педагогічних кадрів;
 - пасивність учителів;
 - відсутність можливостей для матеріального стимулювання вчительської праці;

– недостатня науково-методична робота з учителями, відсутність умов для самоосвіти вчителів;

- недостатній доступ до джерел інформації – 26,8%:

- відсутність нових надходжень науково-методичної літератури;

- обмеженість доступу до періодичних видань;

- неможливість використання інформаційних технологій;

- застаріла матеріальна база шкіл – 35,3 %.

- швидке введення інновацій, недостатня готовність до них – 19,4 %.

Відповіді на запитання анкет дали можливість зробити висновки щодо самооцінки керівниками власної діяльності. Розуміння керівниками закладів освіти сильних сторін власної діяльності є важливою характеристикою досліджуваної сукупності. Узагальнюючи відповіді, ми визначили такі позиції.

- професійне досягнення – набуття особистісних якостей – 26,8 % (організаторські вміння; демократичність; безконфліктність; комунікабельність; відповідальність; любов до професії; вміння зрозуміти іншу людину);

- особисті досягнення керівника – досягнення школи – 50,7 % (призові місця на олімпіадах; високі результати в спортивних змаганнях, перемога в творчих конкурсах; високі показники вступу учнів до закладів вищої освіти; відсутність правопорушень серед учнів);

- професійне досягнення – робота з педагогічними кадрами – 37,3 % (створення системи науково-методичної роботи; подолання конфліктів у педагогічному колективі; робота з молодими вчителями);

- професійне досягнення – опанування управлінських умінь – 13,4 % (володіння методами шкільного контролю; поліпшення матеріальної бази школи; організація чіткої роботи педагогічного колективу; організація роботи піклувальної ради);

- професійне досягнення – взаємодія з учнями та батьками – 14,9 % (зв'язки з випускниками школи; залучення батьків і учнів до вирішення проблем школи; залучення батьків до позаурочної виховної роботи; розвиток учнівської творчості).

Відповіді опитуваних керівників закладів загальної середньої освіти показали, що вони обирають проблеми, які традиційно розглядаються на різноманітних курсах і семінарах. Виявляється протиріччя між прагненням керівників оновити діяльність закладу освіти та недостатньою поінформованістю щодо методів професійного управління.

Отримані результати щодо актуальності проблем організаційно-управлінського характеру для конкретного закладу освіти засвідчують, що керівники підтвердили гостроту фінансово-господарських проблем

(79,1 %), недостатню оснащеність інформаційно-комунікативними технологіями (50,7 %), недостатній рівень кваліфікації вчителів (26,8 %), недостатню підготовленість до впровадження інновацій (13,4 %).

Нами також було проведено визначення факторів, які можуть так чи інакше впливати на вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу освіти. Для проведення дослідження нами було визначено перелік факторів, що мають як позитивний, так і негативний вплив на вдосконалення управлінської діяльності. Дослідження проводилось на основі рейтингової оцінки (від 0 до 10 балів) ступеня впливу визначених факторів на їх вдосконалення управлінської діяльності. Отримані результати рейтингової оцінки стимулюючих і перешкоджаючих факторів наведені у таблицях 2.3.1. і 2.3.2.

Таблиця 2.3.1.

Оцінка керівниками ЗЗСО факторів, що впливають на вдосконалення їх управлінської діяльності

Фактори	Рейтингова оцінка
Підтримка моєї діяльності педагогами закладу освіти	1
Самоосвіта	2
Досвід колег інших шкіл	3
Поради досвідчених керівників закладів освіти	4
Підтримка моїх заступників	5
Мій власний досвід діяльності керівника	6
Навчання на курсах підвищення кваліфікації	7
Мої спостереження за управлінською діяльністю мого попередника	8
Участь у конференціях, семінарах, тренінгах	9
Навчання закладі вищої освіти	10

Можемо констатувати, що найбільш значущими факторами у вдосконаленні управлінської діяльності більшість опитаних керівників закладів загальної середньої освіти вважають підтримку власної діяльності педагогами закладу освіти, самоосвіту, досвід колег з інших шкіл і поради досвідчених керівників. Коментуючи свої судження, респонденти пояснюють, що особливо важливим для них виявилось те, що можна назвати станом упевненості у своїх силах. А передумовами для такого стану вони вважають такі фактори: підтримка більшості педагогів свідчить про правильність обраного шляху і схвалення оточуючих, самоосвіта, досвід і поради колег дають потрібні знання і орієнтири.

Стосовно наукової літератури респонденти уточнюють, що вважають корисним видання науково-методичного і нормативно-інформаційного характеру. Література з описом конкретного досвіду

роботи конкретних закладів освіти особливою популярністю не користується, оскільки не дає цілісної уяви про реальну ситуацію в них. Керівники закладів освіти вважають, що у виданнях такого типу все дуже прикрашене і далеке від дійсності. Крім того, більш суттєві, на думку респондентів, обставини лишаються, як правило, поза увагою авторів.

Наступну за мірою значущості групу факторів складають: підтримка керівника з боку його заступників або колег по «управлінській команді», власний досвід діяльності у якості керівника, навчання на курсах підвищення кваліфікації та спостереження керівника за управлінською діяльністю свого попередника.

До третьої групи факторів за мірою впливу на вдосконалення управлінської діяльності виявилось можливість участі керівника закладу освіти у конференціях, семінарах і тренінгах. Називаючи фактором участь у конференціях семінарах та тренінгах, керівники закладів освіти мають на увазі, як правило, міжрегіональні та міжнародні науково-практичні конференції. Більш значущими для себе у цих конференціях респонденти вважають можливість особистого враження, знайомства і спілкування з провідними представниками педагогічної науки і практики, можливість розширення кола професійного спілкування, а також те, що більшість назвали «енергетичним фактором» (маючи на увазі той могутній заряд енергії, який одержують учасники подібних конференцій). Але певна частина респондентів (6,3 %) вказує і на можливий негативний вплив цього фактора на формування управлінської культури. Вони наводять приклади, які, з їхньої точки зору, свідчать про шкоду, якої завдають управлінській діяльності малоефективні, погано підготовлені конференції і семінари.

До групи менш значущих факторів можна віднести навчання у закладі вищої освіти. Прикро, але керівники ЗЗСО, не розглядають навчання у закладі вищої освіти як шлях підвищення управлінської компетентності. Тоді як, ЗВО сьогодні пропонують широкий спектр спеціальностей за освітньо-професійними програмами, які спрямовані на вдосконалення управлінської діяльності, як наприклад «Управління закладом освіти», «Адміністративний менеджмент» тощо.

В той же час, наведені дані дозволяють констатувати, що більшість керівників закладів освіти сприймають як більш суттєву перешкоду на шляху вдосконалення їх управлінської діяльності власну слабку професійну підготовку до управлінської діяльності. Респонденти називають існуючу практику підготовки керівників закладів освіти вкрай недосконалою. Незважаючи на деякі наявні можливості для освіти і самоосвіти, керівники шкіл вважають, що недостатньо підготовлені (теоретично і морально-психологічно) до тієї управлінської діяльності, яку вони повинні здійснювати на професійному рівні. Як видно з таблиці

2.3.2, така думка притаманна більшості респондентів.

До групи факторів за зменшенням ступеня значущості належать обставини, які є «зовнішніми» стосовно керівника закладу освіти – соціокультурна ситуація у країні, низький рівень оплати праці педагогів закладу освіти, великий обсяг функціональних обов'язків керівника закладу освіти.

Наступну групу факторів складають обставини більш «внутрішнього», особистісного характеру: власні стереотипи управлінської діяльності керівника, його невміння реалізовувати гуманістичні і демократичні принципи у практичній діяльності, звичка до авторитарного стилю управління.

Таблиця 2.3.2

Рейтингова оцінка керівниками ЗЗО факторів, що гальмують вдосконалення управлінської діяльності

Фактори	Рейтингова оцінка
Слабка професійна підготовка до управлінської діяльності	1
Загальна соціокультурна ситуація в країні	2
Низький рівень оплати праці педагогів закладу освіти	3
Занадто великий обсяг функціональних обов'язків	4
Відсутність однодумців	5
Власні стереотипи управлінської діяльності	6
Невміння реалізувати гуманістичні та демократичні принципи в практичній діяльності	7
Звичка до авторитарного стилю керівництва	8
Нестача часу	9
Складний контингент батьків учнів	10
Складний контингент учнів	11

Менш суттєвими респонденти вважають такі фактори, як нестачу часу, складний контингент учнів та їх батьків, а також наявність критеріїв оцінки діяльності керівника закладу освіти, які не передбачають додержання гуманістичних та демократичних принципів. З приводу останнього фактору респонденти пояснюють, що бачать невідповідність між тими моральними вимогами до діяльності закладу освіти, які висуває сьгодні суспільство, і критеріями, відповідно до яких оцінюється діяльність закладу освіти та її керівники. Респонденти вважають, що послідовне втілення ними принципів гуманізму і демократії увійшло б у серйозне протиріччя з потребою демонструвати усім (перш за все вищим керівникам) негайний позитивний результат освітньої діяльності.

У такому факторі, як «відсутність однодумців», побачили перешкоду

на шляху формування управлінської культури 2 % респондентів. Це трохи суперечить розглянутим раніше даним. Як було показано у таблиці 2.3.1, більшість респондентів надають серйозного значення підтримці односторонців. Ми вважаємо, що виявлену невідповідність можна пояснити тим, що фактор «відсутність односторонців» виглядає менш значущим поряд з іншими, більш значущими і масштабними, наведеними у переліку.

Отже, до початку професійної управлінської діяльності керівник закладу освіти має певну основу управлінської культури, своєрідність та унікальність якої визначається особливостями його ставлення до управлінської діяльності. Початок процесу вдосконалення управлінської діяльності керівника пов'язуємо з початком його професійної управлінської роботи, коли складаються найбільш суттєві особливості управлінської культури керівника, що зумовлюють певний рівень її розвитку.

Узагальнивши результати дослідження та представивши фактори, що мають більш суттєвий вплив (як позитивний, так і негативний) на вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу освіти, ми дійшли висновку, що їх необхідно розглядати тільки у взаємозв'язку і взаємозалежності: особистісні властивості керівника закладу освіти; особливості керованої підсистеми; досвід педагогічної і управлінської діяльності керівника; наявність стимулів для вдосконалення управлінської діяльності; суспільна думка про різні аспекти управлінської діяльності; особливості середовища професійного спілкування; включеність у діяльність, що сприяє усвідомленню сутності педагогічної і управлінської роботи; організований процес самоосвіти керівників.

Для сучасного керівника закладу загальної середньої освіти апіорі необхідним є опанування інноваційного та освітнього менеджменту, набуття позитивного управлінського досвіду, прагнення до творчого вирішення проблем закладу освіти, адже управлінська діяльність має дещо іншу специфіку, ніж педагогічна, тому потребує спеціальної підготовки та постійного вдосконалення.

2.3.3. Шляхи вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Підтримуючи думку сучасних науковців, ми вважаємо, що дієвим шляхом удосконалення управлінської діяльності керівника закладу освіти є впровадження засад інноваційної управлінської діяльності в освітній установі.

Інноваційна управлінська діяльність керівника закладу загальної середньої освіти, на думку Н. Погрібної [24] спрямована на практичне використання наукового, науково-практичного та інтелектуального потенціалу для отримання якісно нового освітнього продукту,

задоволення потреб соціуму та держави у здійсненні й вдосконаленні педагогічної діяльності.

Здійснення інноваційної управлінської діяльності передбачає:

- розробку планів і програм інноваційної діяльності;
- розробку нових технологій, моніторинг за їх впровадженням та результативністю;
- включення в інноваційні процеси найбільшої кількості педагогічних працівників;
- забезпечення фінансових та матеріальних ресурсів для підтримки інноваційної діяльності;
- підготовка кадрового потенціалу;
- створення та функціонування тимчасових проблемно-цільових груп для комплексного вирішення інноваційних проблем;
- забезпечення наукової підтримки та експертизи інноваційної діяльності [23, с. 56].

Науковець Н. Погрібна пропонує загальні правила ефективної інноваційної управлінської діяльності, які ми пропонуємо до розгляду, оскільки вбачаємо в них практичні шляхи реалізації інновацій в управлінні:

1. Інтеграція усіх інноваційних завдань як фундаментальної основи зростання конкурентоспроможності закладу освіти в єдину інноваційну концепцію. Це означає, що: усі педагогічні працівники усвідомлюють і розуміють прийняту інноваційну концепцію розвитку і підтримують її; усі підрозділи ефективно взаємодіють і погоджено розвиваються у межах визначеної концепції; інноваційні процеси зорієнтовані на задоволення потреб освітнього ринку.

2. Створення і стимулювання результативного інноваційного клімату: розвиток почуття кар'єри, мотивації до професійного та особистісного зростання, готовність до ризику в управлінців та членів педагогічного колективу; розвиток інноваційного мислення щодо конкретного виду педагогічної діяльності та розвитку закладу освіти взагалі; розвиток критичного ставлення до досягнутих результатів в інноваційній діяльності; стимулювання інноваційної активності педагогів; розвиток і поглиблення стосунків з іншими інноваційними закладами та колегами-управлінцями, що здійснюють інноваційну управлінську діяльність.

3. Використання нестандартних організаційних рішень, що означає: використання інновацій як постійне підґрунтя діяльності закладу освіти; використання проектних форм у педагогічній діяльності та управлінні; розвиток гнучких, адаптивних інноваційних структур.

4. Постійна розробка і використання методів управління

інноваційними проектами: вивчення та реалізація технології управління впровадженням педагогічної інновації; підготовка педагогічного колективу до здійснення інноваційних процесів; якісне опанування проектів; об'єктивна оцінка та економічне обґрунтування інноваційних проектів; суворий контроль за виконанням проектів.

5. Підготовка закладу освіти та просування інноваційних наробок на ринку освітніх потреб: здійснення дослідно-пошукової діяльності щодо апробації інновацій та їх поширення у педагогічну діяльність; підготовка окремих підрозділів системи освіти до інноваційних процесів та їх наслідків; створення систем просування та впровадження педагогічних інновацій у внутрішньому та зовнішньому освітньому просторі; створення та експлуатація системи задоволення потреб замовників освітніх послуг.

6. Забезпечення ефективності та економічності інноваційних процесів: скорочення терміну апробації педагогічних інновацій; забезпечення актуальності інновацій, їх відповідності потребам замовників освітніх послуг та учасників освітнього процесу; здійснення ідентифікації інноваційних досягнень, спрямування інноваційних процесів на їх використання в освітньому процесі та зовнішнє розповсюдження [24].

Отже, головним критерієм успіху інноваційної управлінської діяльності є забезпечення таких інноваційних процесів, що відповідають потребам замовників освітніх послуг та конкурентоспроможності.

Наступний шлях – інформатизація управлінської діяльності закладу загальної середньої освіти та вдосконалення інформаційної компетентності усіх учасників управлінської взаємодії.

На сучасному етапі для управлінця надзвичайну роль відіграють знання з інформаційних технологій та їх можливостей для розв'язання задач у галузі управління, уміння застосовувати програмне й апаратне забезпечення на рівні кваліфікованого користувача для оперативної обробки документів, розрахунку показників та проведення експертного оцінювання. Нині актуалізувалося спілкування за допомогою інформаційних технологій та використання засобів ІТ у діяльності освітніх установ. Стало необхідним для керівників проводити автоматизацію власного робочого місця, навички здійснення операцій (аналіз, опрацювання, збереження, представлення, обмін) над великими масивами інформації, прагнення до саморозвитку та постійної роботи над собою у сфері ІТ.

Сьогодні управлінець в галузі освіти – це людина, яка вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має необхідні знання і навички для пошуку, опрацювання і збереження інформації засобами сучасних інформаційних технологій. У таких умовах керівникам закладів освіти вже недостатньо отримувати відомості з інформатики,

реалізовувати уміння та навички роботи з комп'ютером, їм необхідно оволодіти різноманітними знаннями про інформаційні процеси та вміти застосовувати їх на високому професійному рівні у межах управлінської діяльності, розуміти можливості і обмеження використання сучасних інформаційних технологій.

За своєю спрямованістю інформатизація управління закладом освіти є сукупністю інформаційних процесів, що формують інформаційне навчальне середовище ЗЗСО з урахуванням ієрархії управління системою освіти, зв'язків окремих ланок освітнього процесу, якісно нового рівня розв'язання завдань управління, об'єктивної суті законів управління й можливості прогнозування та регулювання розвитку закладу освіти.

Сучасні дослідники відзначають, що підвищити сучасний рівень системи освіти неможливо без формування національного науково-освітнього інформаційного середовища й інтеграції його у світовий інформаційний простір, без створення інформаційної інфраструктури в кожній зі складових ланок системи освіти, без формування й раціонального використання інформаційних ресурсів.

Складність інформаційної ситуації в управлінні закладами загальної середньої освіти, на думку Гуменюк В. В., полягає в тому, що на даному етапі її розвитку накопичено величезний масив інформації, причому, інформація багатоманітна, різного ступеню репрезентативності, з нерівноцінною аргументацією і значною надлишковістю. Потoki інформації частіше функціонують стихійно, ніж організовано під впливом керівників чи працівників інформаційних служб. При цьому відсутнє єдине теоретичне підґрунтя та уніфікована технологія структуризації інформаційних потоків та елементів процесу управління, що породжує наукові і практичні проблеми, знижує ефективність керівництва закладами освіти [5, с. 4].

На сучасному етапі питання формування готовності у напрямі використання ІТ в управлінській діяльності є популярним завдяки активному використанню інформаційних технологій у всіх сферах професійної діяльності і особлива увага приділяється розвитку здатностей та умінь за цим напрямом у педагогів та вчителів.

На думку Кравчини О. Є., використання засобів ІКТ в організації та плануванні діяльності закладу загальної середньої освіти має певні переваги, а саме:

- підвищення ефективності освітнього процесу;
- можливість управління з використанням результатів попередньої діяльності;
- прийняття більш ефективних управлінських рішень;
- підвищення об'єктивності в оцінці діяльності вчителів та учнів;

- більш ефективного управління пізнавальною діяльністю учнів;
- можливість прийняття більш виважених рішень, які стосуються підвищення результативності навчання;
- оперативний доступ до організаційної інформації стосовно діяльності закладу освіти;
- економія як матеріальних, так і людських ресурсів;
- вільний час на вирішення важливих питань;
- скорочення обсягу рутинної роботи [15].

Підтримуємо думку фахівців, що готовність керівників ЗЗСО до інформаційної управлінської діяльності слід розглядати з точки зору сформованості сукупності умінь: розв'язувати професійні проблеми засобами інформаційних та комунікаційних технологій; обирати доцільні програмні засоби для вирішення відповідних задач; здійснювати пошук, добір, оцінювання, систематизацію, аналіз, переробку професійної інформації; застосовувати засоби та методи захисту інформації; використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології для пізнання об'єктів сьогоденного інформаційно-правового простору.

Нині ринок готових інформаційних технологій пропонує закладам загальної середньої освіти певні програмні продукти, на яких ми акцентуємо увагу, оскільки у період дистанційного спілкування і навчання використання таких автоматизованих програм є ефективним як для учнів, їх батьків, так і для учителів та керівництва закладом освіти.

Щодо автоматизації закладів загальної середньої освіти – це електронні засоби загального призначення, які створені Компанією «Дієз-продукт» [12]. Серед них програмний засіб «Річний план роботи закладу загальної середньої освіти», який включає такі режими роботи як: огляд та друк заходів (групування заходів за напрямками, датами, відповідальними, підсумками); контроль за виконанням заходів (завдання критеріїв відбору, друк результатів контролю за виконанням алгоритмів); оцінка ефективності управління (занесення експертних оцінок, формування звіту за конкретний період); робота з довідниками (додавання відповідальних, підсумків).

Наступна спеціалізована програма – автоматизований розклад уроків «Автор-Школа» – призначена для автоматизованого створення розкладу занять, дозволяє оперативно змінювати розклад, знаходити потрібну заміну. У цю систему вбудовано блок контролю якості кінцевого результату.

Програмний комплекс «UNIS School» призначений суттєво покращити управлінську компетентність та організацію праці керівників установ освіти за рахунок: впровадження автоматизованого обліку й обробки інформації, удосконалення системи ведення документації;

забезпечення інформаційної взаємодії між відповідними рівнями системи з використанням електронних засобів зв'язку; зменшення паперових інформаційних потоків з нижньої управлінської ланки до верхньої за рахунок збільшення електронних потоків інформації; збереження цілісності інформації на всіх етапах її обробки.

Доволі ефективним є програмний комплекс «Net Школа Україна» [21], який використовують у своїй управлінській діяльності більшість керівників для розв'язання задач менеджменту сучасного закладу освіти. Він дає можливість автоматизувати функції кожного з учасників освітнього процесу. Керівникам закладу освіти допомагає у веденні документації (алфавітна книга, особові справи учнів та співробітників, автоматичне формування різноманітних звітів та ведення статистики), розкладу (оперативне датування календарних планів та записів у журналі), обліку руху учнів та складанні автоматичних оперативних звітів, моніторингу освітнього процесу за 36 стандартними звітами (закладеними у програму) та за допомогою конструкторів звітів, моніторингу якості навчання засобом виведення графіків та карт успішності учнів (за предметами, середніми оцінками, учителями тощо), моніторингу відвідувань учнів засобом виведення тематичних звітів, складанню шкільної системи документообігу та автоматизації узагальнення статистичної звітності для управлінь (відділів) освіти. Батькам та учням дозволяє оперативно контролювати успішність та відвідування дитини через Інтернет (електронний класний журнал та щоденник), або отримувати цю інформацію через мобільний телефон, а також спілкуватися з учителями та адміністрацією, що нині є доволі актуальним. Також педагоги мають можливість вести класний журнал, працювати з розкладом та календарними планами, проводити тестування учнів, готувати електронні уроки, вести свій власний портфоліо.

Розвиток освітнього менеджменту потребує широкого впровадження комп'ютерних технологій в управлінську практику, адже це дозволить керівнику раціонально використовувати час, своєчасно отримувати достатню і об'єктивну інформацію, здійснювати вибір оптимальних варіантів рішень. Недосконалість інформаційного забезпечення управління, в сучасних умовах, призводить до розкоординованості всієї управлінської системи, негативно впливає на кожен етап управлінської діяльності керівника закладу освіти, призводить до нераціонального використання часу.

Ми, як і науковці Л. Васильченко, Г. Єльнікової, Т. Сорочан, Р. Шакурова та ін. вважаємо, що дієвим шляхом удосконалення управлінської діяльності керівника ЗЗСО є розвиток його професійної компетентності шляхом підвищення кваліфікації, спеціального навчання та самоосвіти.

Підвищення кваліфікації як закономірний етап безперервної освіти керівників закладів освіти, включає систему організованого навчання і спрямованої самоосвіти у період міжкурсової підготовки.

Керівники ЗЗСО, на думку Т. Сорочан, суб'єктивно усвідомлюють необхідність безперервної освіти, тому висувають до системи післядипломної педагогічної освіти запит щодо забезпечення можливості неперервного професійно-особистісного розвитку. Особливо ця потреба актуалізується у зв'язку з тим, що переважна більшість з них не отримала спеціальної управлінської підготовки в системі вищої освіти, а вимоги до рівня професійної діяльності на керівній посаді досить високі [25, с. 256]. Проте, на нашу думку, навіть кваліфікація, яку отримала частина керівників у період навчання у магістратурі з управління, має постійно вдосконалюватись. Крім того, в керівників виникає багато різноманітних труднощів, пов'язаних із вирішенням як загальноуправлінських (кадрових, матеріально-фінансових, інноваційних, соціально-педагогічних), так і повсякденних проблем, що зумовлюється, зокрема, недостатністю управлінської теоретичної підготовки.

Переконані у тому, що неперервність розвитку професіоналізму керівників ЗЗСО має забезпечуватись такими чинниками:

- обов'язковість превентивної підготовки майбутніх керівників закладів освіти, спеціальної підготовки перед призначенням на посаду в системі вищої або післядипломної освіти;
- наступність між підготовкою керівників ЗЗСО у закладах вищої та післядипломної освіти;
- створення єдиної системи курсів підвищення кваліфікації, семінарів, інших форм професійного розвитку, які підпорядковані загальній меті, об'єднуються змістовно та структурно.

Вирішення цих завдань здійснюється за допомогою спеціально організованої системи занять з керівниками ЗЗСО на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, центрах розвитку і саморозвитку педагогічних працівників тощо.

Найбільш ефективними й доцільними масовими формами підвищення управлінської компетентності керівників ЗЗСО є: наради, конференції, педагогічні виставки, школа резерву керівних кадрів та ін.

Більш детально розглянемо таку форму роботи як школа резерву керівних кадрів, оскільки вона є однією з масових форм і передбачає декілька етапів відбору й підготовки: виявлення серед досвідчених вчителів і заступників керівників претендентів до Школи резерву; перспективне формування складу резерву керівників на рівні міста; діагностування готовності складу резерву керівників ЗЗСО до управлінської діяльності, організація навчання резерву керівників на рівні міського управління освіти; визначення шляхів розвитку його

управлінської компетентності.

В основу роботи Школи резерву покладено такі критерії відбору слухачів: освітній рівень – вища, спеціальна; кваліфікаційний рівень – молоді фахівці, які проявили себе в практичній роботі, вчитель I або вищої категорії, заступник керівника; віковий ценз – 25–35 років; педагогічний стаж – не менше 5 років; сформовані позитивно значущі особистісно-ділові характеристики; визначення оптимальної структури й складу резерву змісту, форм, роботи; висвітлення організації роботи з резервом і її аналіз з наступною корекцією видів діяльності.

Основними принципами при роботі з резервом керівних кадрів є:

- добровільність включення педагогічних працівників до складу резерву керівників на рівні закладу освіти;
- колегіальність у визначенні етапів, змісту й програми роботи з резервом;
- поєднання індивідуального підходу до кожного педагогічного працівника як особистості, яку включено до резерву, з державними та регіональними вимогами до рівня кваліфікації та професіоналізму керівника.

Організація роботи з слухачами Школи резерву має свої особливості. По-перше, підхід до організаційної роботи з резервом керівних кадрів визначається розумінням кожного претендента як людини цілісної, вільної у своїх виборах пізнання й діяльності, націленої на постійний безперервний саморозвиток. По-друге, керівник закладу освіти – це не лише виконавець визначеної соціальної ролі, детермінований зовнішніми умовами і стандартами, а творча особистість. По-третє, на основі філософського положення про індивідуальність людини, її унікальність, неповторність вважаємо за доцільне застосовувати в процесі відбору і підготовки резерву керівників індивідуально-творчий підхід в підготовці спеціаліста-професіонала шляхом визначення потенційної здатності майбутнього управлінця до роботи на посаді керівника та проведення діагностики, модернізації змісту і технологій, різноманітних організаційних форм навчання у Школі резерву керівних кадрів. По-четверте, формування професійної компетентності керівника через реалізацію наукових підходів, таких, як особистісний, функціональний, діяльнісний, які орієнтовані не лише на предметний результат управлінської діяльності, а й на розвиток і саморозвиток особистості. По-п'яте, використання позитивного впливу гуманітаризації та гуманізації процесу навчання на формування свободи думки, вчинків і особистості керівника закладу освіти.

Підвищенню управлінської компетентності керівників сприяють групові організаційно-педагогічні форми діяльності: семінари, школа управлінської майстерності, школа молодого керівника, творчі об'єднання

(клуби) керівників, управлінське консультування, захисти інноваційних проєктів, тренінги, презентації управлінського досвіду, аукціони управлінських ідей та ін.

Крім групових форм роботи, практикуються й індивідуальні: творчий звіт керівника, самоосвіта, управлінське консультування, стажування, атестація, дні управління в закладі освіти, контрольні діалоги з керівником закладу загальної середньої освіти.

Найбільш дієвими є форми роботи, які зароджуються на основі досвіду роботи керівників сучасних закладів освіти. Це можуть бути також надбання за рахунок ознайомлення з новинками педагогічної літератури, інструкціями, методичними посібниками, наказами управління освіти тощо. Широкою популярністю користується такі форми діяльності, як проведення в закладі освіти управлінської майстерні, методичних нарад з керівником.

Згадані форми навчання та обмін досвідом сприяє трансформації в педагогічні колективи інформації про наукові здобутки, кращі зразки управлінського досвіду роботи керівників ЗЗСО. Такі форми роботи дають можливість керівникам після здобуття, поповнення своїх теоретичних знань і ознайомлення з практичним досвідом колег мобілізувати зусилля активу власних закладів освіти на інтеграцію новинок у вигляді відповідних рекомендацій у педагогічний, учнівський і батьківський колективи, спрямувати роботу на розв'язання завдань, що стоять перед сучасною школою.

Ефективною, на нашу думку, є така форма, як творчі звіти керівників ЗЗСО. Творчий звіт – організаційно-педагогічна форма діяльності міського управління, спрямована на пошук, підтримку, пропаганду прогресивного досвіду управлінської діяльності. Узагальнений матеріал має включати такі питання: інформація про загальну тему творчого звіту керівника та його суть, змістова частина, рекомендації щодо його впровадження та використання.

Звіт може супроводжуватися відео- та аудіозаписами, діаграмами, виставкою друкованої продукції.

Головна мета творчого звіту: стимулювання керівників та педагогічні колективи на пошуки інноваційних шляхів реалізації ідей реформування системи освіти; виявлення передового досвіду роботи педагогічних колективів з метою впровадження його в практику роботи інших закладів освіти.

Цікавою є така форма діяльності, як дні управління. Це одна із форм тематичного контролю за діяльністю ЗЗСО загалом, і управлінської компетентності керівника зокрема.

Така форма дає змогу оперативно перевірити декілька закладів освіти, виявити досягнення і недоліки в їхній діяльності з визначеного

питання, причини, що їх обумовили, допомогти керівнику ЗЗСО знайти шляхи подолання недоліків, оперативно вплинути на покращення справ.

Дні управління – планові заходи, тому заздалегідь визначається зміст, мета та об'єкт контролю. Технологія проведення днів управління наступна: наказом управління освіти призначаються відповідальні спеціалісти за проведення тематичної перевірки, складаються експертні листи, у яких зазначається дата проведення, визначаються точки контролю, форми отримання інформації; за наслідками перевірки формулюються висновки та пропозиції. Провідний спеціаліст працює з керівниками ЗЗСО на суто індивідуальній основі, виявляє рівень його організаторських, аналітичних здібностей, ефективність організації особистої роботи керівника, вплив керівника на розвиток закладу освіти, ініціативи, творчої активності учителів й учнів, на формування здорового морально-психологічного клімату в колективі шляхом спостережень, бесід, вивчення і аналізу документів. Вивчаючи таким чином роботу керівників, спеціалістів допомагає йому аналізувати свою діяльність, приймати самостійні рішення, організувати самоосвіту.

За результатами днів управління спеціалістами управління освіти узагальнюються дані експертних листів, видається наказ або складається довідка, матеріали можуть бути використані для проведення наради з керівниками закладів освіти або засідання колегії управління освіти.

Висновки і рекомендації за наслідками днів управління фіксуються перевіряючими в контрольно-візитаційній книзі закладу освіти, через певний проміжок часу з керівниками закладів проводяться співбесіди з метою з'ясування, які з визначених недоліків усунено, над якими адміністрація ще працює, що зроблено керівником для поліпшення роботи із зазначених проблем.

Серед інтерактивних групових форм роботи можна виділити такі: дебати, дискусія, ділова гра, аукціон управлінських ідей, захист інноваційного проекту, тренінг управлінської майстерності.

У сучасній практиці управління освіти щодо підвищення управлінської компетентності керівників ЗЗСО вагомим значення набувають такі діалогічні методи, як диспути, співбесіди, самоаналіз, моделювання, конструювання, ситуаційні та проблемні завдання, навчання пошуку альтернативних рішень, що спрямовані на розв'язання низки завдань: оволодіти культурою спілкування, взаємовідносин з людьми; формувати професійну культуру спілкування на основі вивчення і самоаналізу власних комунікативних можливостей, розвитку комунікативних здібностей.

Саме використання інтенсивних технологій вимагає такої організації навчання, коли ставляться конкретні практичні завдання. Розв'язуючи їх, керівник закладу освіти отримує спеціальні навички і знання, відповідь на

які неможливо знайти в педагогічній літературі. Таку відповідь можна отримати лише шляхом самостійного пошуку, інтелектуальних зусиль. Звідси як наслідок випливає підвищення ефекту мисленнєвої діяльності, емоційний настрій і творчий характер процесу прийняття рішень, формування комунікативних навичок у процесі колективної командної діяльності, активізація мислення в умовах конкуренції тощо.

Актуальною проблемою є організація і стимулювання самоосвіти і самовдосконалення керівника. Основне протиріччя, яке лежить в основі проблеми, міститься в тому, що індивідуальна систематична самоосвіта може відбуватися за умови високого рівня внутрішньої мотивації керівника. Якщо її немає, то самоосвіта іноді зводиться головним чином до перегляду періодичної літератури. Проблема, таким чином, полягає в організації процесу самоосвіти керівників.

Самоосвіта керівників ЗЗСО може здійснюватися у таких формах: індивідуальній самоосвіті, яка спрямовується і регламентується самим керівником залежно від усвідомлення своїх професійних потреб, і самоосвіта, яка спрямовується (управляється) місцевими органами освіти, які виходять при цьому з констатації недоліків, що мають місце в роботі керівників закладів освіти району, і нових проблем, які виникають. Головною формою скерованої самоосвіти управлінці називають районний семінар керівників закладів освіти.

Вирішення завдань спрямованої самоосвіти керівників може здійснюватися на базі центрів розвитку і саморозвитку педагогічних працівників в різноманітних формах: лекції вчених; наради з доповідями за актуальною проблематикою; секції керівників у межах серпневих педагогічних конференцій; тематичні екскурсії до авторських шкіл; міжкурсний семінар керівників закладів освіти; презентація програми розвитку закладу освіти; районні педагогічні читання; районна оперативна нарада з методичних питань; творчий звіт закладу освіти; проблемний семінар; школа молодого керівника; науково-практична конференція; система наукового консультування керівників; робота за особистими творчими планами; творчі відрядження для виконання конкретного педагогічного завдання; виконання науково-дослідницької програми і окремих завдань; виїзний науково-практичний семінар тощо.

Головною проблемою в організації самоосвіти керівників є стимулювання потреб у засвоєнні нових знань і застосуванні їх у практиці своєї роботи.

У зв'язку з цим особливе значення має правильний підхід до розвитку мотиваційної основи самоосвітньої діяльності керівників, заснований на розумінні закономірностей формування мотивації діяльності. Останнє положення є важливим для розуміння ролі науково-методичних центрів у постановці завдань і напрямків реалізації пошукової

активності керівників. У цьому випадку велику роль відіграють правильно організовані консультації і система діагностики керівників, яка повинна включати одержання більш повної інформації про особливості професійної діяльності керівника. Але вся ця інформація повинна бути конфіденційною і передбачати процедуру, під час якої тільки сам керівник аналізує результати.

Мета діагностики – запуск механізмів усвідомлення тих засобів, які можуть допомогти задовольнити пізнавальну потребу, розширити свідомість і розвинути самосвідомість керівника.

Завданнями другого етапу мотиваційного процесу є: визначення суб'єктивної вірогідності досягнення успіху під час різних засобів поведінки і діяльності, а також прогнозування наслідків (або результатів) обраного шляху досягнення мети. Мотивацію потрібно розглядати не як поєднання однієї причини і одного спонукання, а як сукупність і певну послідовність низки причин і спонукань.

У зв'язку з цим, використовуючи різноманітні методи і засоби впливу, методисти повинні сприяти виникненню полімотивованості діяльності керівників у галузі самоосвіти. При цьому необхідно задіяти як внутрішньо-організовану, так і зовнішньо-організовану мотивацію.

Третя стадія формування мотиву – вибір конкретної мети і наміру її досягнення. При цьому мета розглядається як образ майбутнього. Вибір мети визначається також рівнем претензій людини (який потрібен результат – високий, низький). Рівень претензій поряд з багатьма факторами визначається установкою людини (потребою у досягненні успіху або запобіганні невдачі).

Роль методистів-консультантів на цьому етапі полягає у наданні допомоги керівникам у формуванні «образу потрібного майбутнього», тобто у визначенні головних напрямків розвитку школи, її місії та ідеальній моделі освітнього процесу.

Різнманітні форми роботи з підвищення кваліфікації керівників можуть і повинні впливати на розвиток мотивів самоосвіти і самовдосконалення керівників.

Поряд із розробкою та врахуванням загальних закономірностей соціального управління, важливе місце в оптимізації процесу управління в системі загальної середньої освіти може відіграти консультативне забезпечення управлінської діяльності керівника ЗЗСО.

Науковець В. Коростельов розглядає управлінське консультування як ефективний засіб прогнозування і подолання труднощів. «Консультування – це діяльність, яка здійснюється професійними консультантами і направлена на обслуговування потреб комерційних і некомерційних організацій, фізичних осіб у консультаціях, навчанні, дослідницьких роботах по проблемах їх функціонування і розвитку» [14,

с. 56]. А. Блінов визначає управлінське консультування як «професійне сприяння спеціалістами-управлінцями керівникам освітніх закладів у вирішенні проблем їх функціонування і розвитку у вигляді рекомендацій та спільно вироблених рішень» [2, с. 87].

Управлінське консультування в освіті – це метод надання допомоги, спрямованої на перехід організації в проєктований стан за допомогою спеціальних технологій взаємодії консультантів і керівника установи (замовника). Консультування керівника освітньої установи з боку органу управління освітою – незалежна у всіх відносинах служба. Результативність управлінського консультування залежить від ступеня кваліфікованості консультанта, ставлення до нього керівника закладу освіти, можливостей педагогічного колективу тощо.

Перевагою управлінського консультування є його конкретно індивідуальний підхід. Консультант із управління виконує роль каталізатора й трансформатора ідей. Ці вимоги стосуються й керівника закладу освіти. У процесі управлінського консультування необхідне співробітництво з керівником закладу освіти: його особиста зацікавленість у спільній роботі; можливість надання інформації про реальну ситуацію в закладі освіти; спільне виявлення проблем і пошук їхнього рішення; пролонгована взаємодія двох сторін, включення членів колективу в роботу на всіх стадіях упровадження. Використання послуг консультантів із управління відкриває можливості швидкого й істотного поліпшення результатів основної діяльності, зменшуючи ризики прийняття помилкових рішень.

Основою організації і змісту управлінського консультування є особистісно орієнтована програма розвитку закладів освіти в цілому та керівників на основі діагностики та аналізу. Організація управлінського консультування створює умови для вирішення таких завдань: надання особистісно орієнтованої методичної допомоги на основі педагогічного менеджменту в організаційному розвитку; створення механізму постійного забезпечення керівника соціально-педагогічною та психологічною інформацією; озброєння керівника закладу освіти сучасними педагогічними технологіями; постійне оновлення освітнього процесу в закладах освіти; вирішення проблем діагностики, аналізу, експертизи, нововведень, прогнозування [8, с. 45].

У практиці управління школою керівникові потрібні вміння оперативно оцінювати обставини, зважувати наявні варіанти розв'язання й можливі ризики, прораховувати витрати на реалізацію рішень для вибору оптимального з них. Більшість керівників закладів освіти відчувають потребу в професійному обговоренні рішень. Оскільки однією з функцій відділу управління персоналом є навчання персоналу, фахівці цього відділу повинні консультувати керівника закладу освіти з даних питань.

На нашу думку, значення даного підходу полягає в тому, що керівникові закладу освіти пропонується постійний індивідуалізований оперативно-змістовний супровід, який передбачає взаємодію фахівців управління освітою з керівником установи на всіх етапах. Співробітництво здійснюється з керівниками закладів освіти, умовно розділеними (залежно від досвіду керівної роботи й прагнення до саморозвитку) на чотири підгрупи, для кожної з яких будується різний план дій: досвідчені й прагнучі саморозвитку; досвідчені й не прагнучі саморозвитку; недосвідчені, але прагнучі саморозвитку; недосвідчені й не прагнучі саморозвитку керівники. Із часом можливий перехід будь-якого керівника закладу освіти з однієї підгрупи в іншу. Така система роботи є відкритою (дозволяє кожному керівникові закладу освіти рухатися від етапу до етапу з індивідуальною швидкістю); має циклічний характер (завдяки чому можна постійно вдосконалювати професійну компетентність керівника закладу освіти); є динамічною (дозволяє робити прогноз розвитку компетентності керівника закладу освіти в питаннях роботи з персоналом).

Причини і підстави для звернення до консультантів наступні: інтенсивна допомога на тимчасовій основі: неможливість вивільнення своїх фахівців для вирішення проблеми; необхідна поглиблена, тривала робота за проектом; використання особливих знань і досвіду консультанта: немає людей, здатних вирішити проблему; необхідні особливі прийоми і методи вирішення проблем; усвідомлення необхідності змін в організації; навчання через консультування: придбання особливих знань консультанта; освоєння методів консультанта шляхом навчання на власному досвіді; погляд збоку: свіжий погляд з боку; об'єктивність рішення [19, с. 22–23].

Професійний консультант разом із спеціальною освітою повинен мати великий досвід у цій сфері. Базою діяльності консультанта є відповідні знання, аналітичні здібності, володіння методами і технологіями сучасного управління. У світовій практиці інформаційно-консультаційної діяльності базою для основних підрозділів служби є заклади вищої освіти й наукові установи. Це обумовлено тим, що університети і науково-дослідні інститути, як правило, мають могутню матеріально-технічну і експериментальну базу, висококваліфікованих консультантів і експертів, здатних надавати інформаційні і консультаційні послуги високої якості.

До найбільш поширених індивідуальних методів консультування відносимо: опитування, анкетування, інтерв'ю; зустрічі з громадськістю (громадська приймальня); письмове консультування; усне консультування. До групових методів консультування відносимо: опитування; конференції; семінари; дослідження; громадські колегії та

ради; спільні робочі групи.

Управлінське консультування – один із варіантів взаємодії практикозорієнтованої науки й наукозорієнтованої практики. Оскільки в закладах освіти можуть бути тільки зовнішні консультанти, це підкреслює необхідність забезпечення зазначеної функції органом управління освітою стосовно керівників закладів освіти.

Управлінське консультування широко застосовується в розвинених країнах, де ефективно працюють консультаційні фірми, і діяльність професіонала-консультанта стала звичною. Запрошення професійних консультантів, на нашу думку, також може стати шляхом удосконалення управлінської діяльності у вітчизняних закладах освіти та забезпечити високу ефективність їх роботи.

Отже, ми вважаємо, що дієвими шляхами удосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти є впровадження засад інноваційної управлінської діяльності в закладах освіти; інформатизація управлінської діяльності ЗЗСО та вдосконалення інформаційної компетентності усіх учасників управлінської взаємодії; консультативне забезпечення управлінської діяльності керівника; розвиток професійної компетентності керівника закладу освіти шляхом підвищення кваліфікації, спеціального навчання та самоосвіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 2.3:

1. Агапов В. С. Представления о личности руководителя в отечественной психологии. *Личность. Культура. Общество*. 2000. Т. 2. Спец. выпуск. С. 14–15.
2. Блінов А. О. Управлінський консалтинг корпоративних організацій : підручник. М. : ІНФРА-М, 2002. 192 с.
3. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. К. : Радянська школа, 1987. 156 с.
4. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника : посібник. Х. : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
5. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. АПН України; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. – К., 2001. – 20 с.
6. Даниленко Л. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи : монографія. 2-е видання. К. : ЛОГОС, 2002. 140 с.
7. Дмитренко Г. А. Формирование новой управленческой культуры в Украине: антропосоциальный подход / Г. А. Дмитренко // Корпоративна культура організацій ХХІ століття: 36 наукових праць / Під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – Краматорськ : ДДМА, 2003. – С. 13–19.

8. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління. Х: Основа, 2004. 128 с.
9. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Управління школою. – 2004. – № 35. – С. 2–6.
10. Калініна Л. Професіограма українського директора школи: Моделювання управлінської діяльності директора школи / Л. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13–15.
11. Карамушка Л. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
12. Компанія «Дієз-продукт» провідний виробник програмних засобів для національної системи освіти та сучасних рішень для управління освітою. – Режим доступу: <http://www.diez-product.com.ua/> – Заголовок з екрана.
13. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : МП Новая школа, 1993. – 140 с.
14. Коростельов В. А. Управлінське консультування : навч. посібник / В. А. Корестельов. – К. : МАУП, 2003. – 104 с.
15. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі / О. Є. Кравчина. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em7/content/08kojssi.htm>
16. Кричевский В. Ю. Совершенствование знаний директора школы об управлении. Директор школы в системе повышения квалификации: Сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 31–39.
17. Кричевский В. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования : монография / В. Кричевский. – СПб., 1993. – 265 с.
18. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 177 с.
19. Мінякова Т. Є. Управлінське консультування : навч. посіб. / Т. Є. Мінякова. – Ульянівськ УлГТУ, 2007. – С. 22–23.
20. Онищук Л. А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи : монографія / Л. А. Онищук. – Житомир, 2002. – 321 с.
21. Офіційний сайт розробників програми «Net Школа Україна» – Режим доступу: <http://net.elnik.kiev.ua/> – Заголовок з екрана.
22. Пикельная В. С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект. М. : Высшая школа, 1990. – 174 с.
23. Погрібна Н. Функції інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Н. Погрібна // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 54–57.
24. Погрібна Н. С. Принципи інноваційної управлінської діяльності

- керівника ЗНЗ. Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – С. 42–45.
25. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ: Знання. 2005. 384 с.
26. Смирнов Е. А. Руководитель современной организации. Личность. Культура. Общество, 2001. – Т III. – Вып. 4 (10). – 118 с.
27. Тонконогая Е. Моделирование содержания образования руководящих педагогических кадров общеобразовательной школы в системе повышения квалификации : метод. рекомендации / Е. Тонконогая. – Псков, 1996. – 110 с. – (Серия «Управление образованием»).
28. Шакуров Р. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
29. Шамова Т. Профессиограмма директора общеобразовательной школы / Т. Шамова, К. Ахлестин. – М. : Педагогика, 1988. – 110 с.

РОЗДІЛ 3

3.1. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

КОБЕРНИК О. М.,

д. п. н., професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

КОТЛОВИЙ С. А.,

к.п.н., доцент, доцент кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка

Конфлікт – постійний супутник людського буття і суспільного розвитку. Поширеність конфліктів, їх роль у суспільному житті привертала до них увагу ще з часів глибокої старовини, оскільки його характеризували як визначений феномен суспільного розвитку та соціальної дії.

Закінчуючи вищий заклад освіти, випускник потрапляє в умови потенційно конфліктогенного професійного середовища, у якому має ефективно діяти, вирішуючи як власне фахові так і соціально-психологічні задачі. Конфліктологічна компетентність як вид професійної компетентності має забезпечити успішність вирішення фахівцем задач щодо управління конфліктом в процесі здійснення професійної діяльності та доцільного впливу на середовище своєї діяльності.

Усвідомлення того, що конфліктологічну компетентність можна і потрібно формувати в процесі підготовки спеціаліста, породжує завдання теоретичного, методичного і організаційного забезпечення конфліктологічної освіти. Слід визнати, що конфліктологічна компетентність не є новою компетентністю, а так чи інакше набувалася спеціалістом разом з досвідом роботи. Інша справа, що процес цей відбувався тривалий час, нецілеспрямовано і переважно методом спроб і помилок. Якоюсь мірою розвиток конфліктологічної компетентності відбувається в період навчання у виші на основі вирішення тих задач, які ставить перед студентом життя. Водночас стихійність цього процесу має результатом різні рівні сформованості конфліктологічної компетентності у випускників і, відповідно, різну готовність до дій у конфліктогенному професійному середовищі керівників закладами освіти. Зрозуміло, що низький рівень конфліктологічної компетентності може за певних умов загальмувати професійну кар'єру молодого спеціаліста, загострити внутрішньоособисті конфлікти, бути причиною стресів і розчарувань.

Проблема взаємин людей у конфліктних ситуаціях, відкрите зіткнення позицій, принципів зміни діяльності й настановлень

особистості – всі ці та інші соціально-психологічні складові конфлікту вже досить довгий час привертають увагу дослідників. Вивчаються загальні особливості міжособистісних конфліктів (Н. Грішина, О. Дмитрієв, Л. Котлова, В. Кудрявцев, Б. Паригін, М. Обозов та багато інших), розглядаються внутрішньособистісні конфлікти (Ф. Василюк, О. Донченко, Т. Титаренко та ін.), досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та ліквідації конфліктів тощо.

Сьогодні актуального значення набувають дослідження різноманітних конфліктів (О. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, І. Ващенко, Н. Грішина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкін, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Пов'якель, О. Шипілов та ін.). Зауважимо, що у зв'язку з особливостями контингенту педагогічних колективів та їх розвитку створюються сприятливі умови для конфліктних форм поведінки.

У той же час потрібно зазначити, що проблема формування конфліктологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти, специфіка причин та соціально-педагогічні умови створення безконфліктного освітнього середовища в закладах освіти досліджені недостатньо.

3.1.1. Поняття конфлікту та його характеристика

Кожен колектив складається із працівників, які значною мірою відрізняються одне від одного. Це – відмінність у віці, освіті, стажі роботи, професійному і життєвому досвіді. Крім того, це різниця у цілях і завданнях, які люди перед собою ставлять, у способах їх досягнення. Також відмінність у функціях і обов'язках. Потрібно брати до уваги рольові та статусні відмінності. Водночас це широкий спектр різноманітних особистих особливостей, відмінність у цінностях, установках, поглядах на проблеми, які виникають у процесі роботи. Ці відмінності у колективах зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій та конфліктів.

Конфлікти є закономірним явищем, що притаманне будь-якому суспільству та колективу. В значній мірі стабільність залежить від правильної організації процесу управління. Нині конфлікти вивчає відносно молода наука конфліктологія, яка виділилася в самостійний напрям в кінці 50-х р. ХХ ст.

Вивчення конфліктів має сьогодні більш практичну спрямованість: вивчаються засоби і способи розв'язання конфліктів. Ведуться пошуки ефективних конкретних методик, за допомогою яких можна було б попереджати виникнення конфліктів, зменшувати їх гостроту і т. п. Велику роль у виникненні і розв'язанні конфліктів відіграє психологічний чинник. Це пояснюється тим, що конфлікти завжди пов'язані із

зіткненням інтересів і поглядів людей. Ці питання вивчає психологія конфлікту, яка концентрує увагу на аналізі міжособових і внутрішньоособових суперечностей. Об'єктивні передумови виникнення конфліктів в управлінні організацією пов'язані з координацією роботи людей, які мають різні інтереси, погляди, характери, темпераменти тощо.

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій або поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії. Поряд із таким визначенням конфлікту постають також й інші наукові визначення, що більш точно передають зміст цього поняття. Один із можливих варіантів визначення конфлікту полягає в його філософському розумінні, у відповідності з яким він описується як «крайній випадок загострення протиріч» [41, с. 134]. Тоді, наприклад, соціальний конфлікт може бути визначений як «крайній випадок загострення соціальних протиріч», що виражається у зіткненні різних соціальних спільнот – класів, націй, держав, соціальних груп, соціальних інститутів [2]. А. Здравомислов, автор найбільш фундаментальної монографії з проблем соціології конфліктів, пише, що «конфлікт – це найважливіша сторона взаємодії людей у суспільстві, своєрідна клітина соціального буття. Це форма відношень між потенційними й актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких обумовлена протилежними цінностями і нормами, інтересами і потребами» [13, с.43].

Р. Дарендорф, найбільш відомий західний дослідник соціального конфлікту, визначає його як «будь-яке відношення між елементами, які можна описати через об'єктивні («патентні») чи суб'єктивні («явні») протилежності» [10, с. 21].

Психологічний словник визначає конфлікт як «протиріччя, що важко вирішити, пов'язане з гострими емоційними переживаннями» [45, с. 46]. При цьому в якості його форм виділяються внутрішньо-особистісні, міжособистісні та групові конфлікти.

А. Анцупов і А. Шітілов пропонують таке визначення: «Під конфліктом розуміють найбільш гострий спосіб вирішення значущих протиріч, що виникають у процесі взаємодії і полягають у протидії суб'єктів конфлікту, що супроводжується негативними емоціями та переживаннями» [3, с. 43]. Якщо є наявною протидія, але відсутні негативні емоції чи, навпаки, негативні емоції переживаються, але немає протидії, то такі ситуації вважаються передконфліктними. Тим самим запропоноване розуміння конфлікту передбачає як його обов'язкові компоненти негативні почуття і протидії суб'єктів.

Один з відомих вітчизняних дослідників конфлікту Н. Грішина, пропонує розглядати конфлікт як таку характеристика взаємодії, в якій дії, що не можуть існувати в незмінному виді, взаємозамінюють одна одну, потребуючи для цього спеціальної організації [9, с. 76]. При цьому

важливо враховувати, що дію можна розглядати і в зовнішньому, і у внутрішньому плані. Разом із тим будь-який конфлікт «являє собою протиріччя, що актуалізувалося, тобто втілені у взаємодії цінності, установки, мотиви, що протистоять одна одній. Можна стверджувати, що для свого вирішення протиріччя обов'язково має втілитися в діях, в їх зіткненні. Тільки через зіткнення дій протиріччя себе і проявляє». У цьому визначенні складовими конфлікту можна виділити такі його компоненти, як наявність протиріч і зіткнення, при цьому сам конфлікт розглядається передусім як характеристика взаємодії.

Таким чином, нині існує багато визначень конфлікту:

- конфлікт визначається як боротьба за цінності і претензії на певний статус, владу, ресурси, боротьба, в якій цілями противників є нейтралізація, нанесення шкоди, або знищення один одного;
- конфлікт – це явище, яке виникає тоді, коли цілі однієї групи можуть бути досягнуті таким чином, що роблять неможливим для інших груп реалізацію їх власних цілей;
- конфлікт – це крайнє загострення соціальних протиріч, яке знаходить відображення в зіткненні різних соціальних спільностей – класів, націй, держав, соціальних груп, інститутів і т. п., зумовлених протилежністю або істотною різницею їх інтересів, цілей, тенденцій розвитку;
- конфлікт визначається як внутрішньо сконструйоване бачення ситуації. У кожного учасника своє уявлення про реальність;
- вияв протиборства, тобто активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки;
- реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди у досягненні яких-небудь цілей;
- з точки зору психологічного стану протидіючих сторін конфлікт постає водночас і як захист, і як реакція у відповідь;
- з інструментальної точки зору конфлікт виступає як один із засобів самоутвердження;
- в технічному плані конфлікт – один із крайніх засобів регулювання міжособистих стосунків і т. д.

Отже, пілотажний аналіз визначень суті конфлікту дає підстави стверджувати про розмаїття дефініцій цієї категорії. Аналіз визначень показує, що при всій подібності характеристик, що описуються як складові компонентів чи ознак конфлікту, ні одне з визначень не може бути прийняте за універсальне.

Тому А. Анцупов і А. Шипілов справедливо вважають, що описання конфлікту має базуватись на основі наступних груп основних понять: 1) сутність конфлікту; 2) його генеза; 3) еволюція конфлікту; 4) класифікація конфлікту; 5) структура; 6) динаміка; 7) функції; 8) особистість в

конфлікті; 9) попередження конфлікту; 10) вирішення; 11) методи вивчення конфлікту [5].

Більшість керівників дуже обережно й упереджено ставляться до самого слова конфлікт. Вони намагаються будь-яким способом уникнути конфліктних ситуацій. І це зрозуміло, тому що у свідомості людей конфлікт пов'язаний з погіршенням взаємин, втратою взаєморозуміння та довіри, зниженням працездатності тощо.

З позиції психології конфлікти – це природні закономірні процеси в життєдіяльності людей і організацій, які є неминучими умовами їх розвитку. Звичайно, тут ідеться про конструктивні конфлікти на відміну від деструктивних, котрі гальмують розвиток.

Конструктивні – це такі конфлікти, які пов'язані із суперечністю, розбіжністю і боротьбою з принципово значущих проблем життя організації. Вони можуть бути джерелом розвитку колективу на шляху до нових цілей і здебільшого супроводжуються формуванням нових норм і цінностей. Конфлікт передусім виявляє джерело розбіжностей, що дає змогу усунути його. Позитивний ефект конструктивного конфлікту для окремої людини може виявлятися і в тому, що при його вирішенні відбувається усунення внутрішнього психічного напруження і, як наслідок, буде знайдено вихід зі стану фрустрації. Відомо також, що конфлікт може виконувати функцію об'єднання, інтеграції групи щодо зовнішніх проблем і труднощів [8].

Зауважимо, що в житті кожної організації нерідко наявні конфлікти, які виконують негативну, руйнівну функцію. Це деструктивні конфлікти. Вони є результатом помилкового, неправильного розуміння виробничої реальності, значних розбіжностей у поглядах, інтересах, намаганнях людей, а інколи й результатом визначення егоїстичних, корисних цілей. Як відомо із практики, деструктивні конфлікти послаблюють ціннісно-орієнтаційну єдність групи, погіршують соціально-психологічний клімат у колективі, погіршують згуртованість і ефективність діяльності. На підставі спеціальних досліджень виявлено, що втрата робочого часу від конфліктів і після конфліктних переживань становить близько 15 %, а продуктивність праці може знижуватись до 20 % і більше [41].

Під предметом конфлікту розуміють реально існуючу чи уявну проблему. Причини виникнення конфлікту пов'язані з якимись конкретними діями учасників ситуації. Предмет конфлікту – це те, що стає об'єктом несумісних претензій сторін. Предметом конфлікту може бути конкретний об'єкт, конкретна можливість. Об'єкт конфлікту – це дефіцитний ресурс. Щоб стати об'єктом конфлікту певний елемент (матеріальний чи соціальний), повинен знаходитись на зіткненні інтересів різних соціальних суб'єктів, які намагаються одноособово контролювати його. Об'єкт є неділимим, як об'єктивно (він один), так і суб'єктивно

(ніхто не хоче відмовитись від нього, поміняти на інший, хоча б і такий самий) [36].

Під час аналізу конфлікту дуже важливо з'ясувати справжні причини його виникнення. Зокрема, які справжні мотиви поведінки сторін, що конфліктують, які їхні інтереси, що люди хочуть отримати і як намагаються змінити виробничу реальність.

З огляду на це завдання керівника сьогодні нерідко полягає не стільки в тому, щоб усунути або попередити конфлікт, а в тому, щоб знайти спосіб зробити його продуктивним. Для того, щоб максимально використати продуктивні можливості конфлікту і звести до мінімуму його негативні наслідки, необхідно навчитися управляти конфліктом.

Конфлікт у колективі є суперечністю, яка виникає між людьми внаслідок розбіжностей у їхніх інтересах, поглядах, установках, домаганнях. У діяльності педагогічного колективу конфлікти можуть бути найрізноманітнішими, але завжди виявляються як відношення взаємної протидії особистостей, активного їх зіткнення.

Зазвичай конфлікту передуює певний період прихованого зростання напруження, незадоволеності, труднощів. Цей період називають конфліктною ситуацією.

Під конфліктною ситуацією потрібно розуміти збіг передумов, умов і причин (потенційного) конфлікту. Це така напружена ситуація, яка може «перерости» у відкритий конфлікт [15].

В основі кожного конфлікту, незалежно від рівня його перебігу, є організаційні, виробничі та міжособистісні причини.

Організаційний конфлікт – це різновидність конфліктів, які виникають в педагогічному колективі внаслідок неузгодженості формальної організаційної поведінки і реальної поведінки членів колективу.

До кожного працівника організація ставить цілий перелік вимог, які зафіксовані в певних офіційних документах (правилах внутрішнього розпорядку, посадових інструкціях, наказах, статуті тощо), а також закріплені у традиціях та нормах поведінки, які склалися в колективі. Водночас, поведінка кожного працівника індивідуальна, оскільки кожен шукає своє місце в колективі, у структурі посадових формальних і неформальних взаємин, намагається знайти застосування своїх здібностей, задоволеність у праці, в спілкуванні з іншими членами організації.

Організаційний конфлікт виникає:

– по-перше, якщо працівник з якихось причин не виконує, ігнорує вимоги, які ставить до нього організація (порушує дисципліну, неякісно виконує свої обов'язки тощо);

– по-друге, якщо вимоги, котрі ставлять перед працівником, нечіткі, неконкретні, суперечливі, (низька якість посадових інструкцій,

непродуманий розподіл посадових обов'язків, недостатнє організаційне забезпечення та ін.). Також виконання функції контролю, ревізії, нормування, оцінення часто «втягує» працівників у конфліктні ситуації. Це не означає, звичайно, що завжди виконання цих функцій призводить до конфлікту. Конфлікт виникає тільки у тих випадках, коли немає організаційного і психологічного забезпечення виконання цих функцій [6, с.87].

Виробничий конфлікт здебільшого виникає в колективі, де низький рівень організації праці й управління. Причинами такого конфлікту може бути морально застаріле матеріальне забезпечення закладу освіти, обладнання, не пристосоване до нормальної роботи, температурний режим у приміщенні, дефіцит нової методичної літератури (наприклад, конфлікт між педагогами і працівниками бібліотеки, зумовлений дефіцитом нових видань тощо).

Виробничий конфлікт може також виникнути внаслідок недостатнього забезпечення керівників закладу освіти інформацією, некваліфікованого управлінського рішення, яке впроваджується в життя, необґрунтованим рішенням педагогічної ради, низькою кваліфікацією педпрацівника, який не відповідає кваліфікації виконуваної роботи тощо [3, с.88].

Вирішення цих конфліктів безпосередньо пов'язане із впровадженням наукової організації праці, з широким застосуванням економічних і психологічних методів управління. Широке застосування цих методів управління є основою для створення умов попередження виробничих конфліктів.

Міжособистісні конфлікти зумовлені антипатією, особистою ворожістю, неприязню працівників одне до одного, незбігом цінностей, установок, норм тощо: як за наявності, так і за відсутності об'єктивних виробничих, організаційних причин конфлікту. Крім того, міжособистісний конфлікт може бути наслідком організаційного і виробничого конфліктів, коли принципові розбіжності на функціональній, діловій основі переходять у взаємну особисту неприязнь або ворожнечу.

Зауважимо, що організаційні та виробничі конфлікти порівняно з міжособистісними мають здебільшого конструктивний, мобільний характер. Вони зникають, як тільки зникає (вичерпується) предмет суперечки, вирішується проблема або завдання, які спричинили зіткнення сторін. Міжособистісний конфлікт має застійний, інерційний характер і вимагає більшого часу на його вирішення.

Основною ознакою для класифікації конфліктів за М. Дейчем є співвідношення між об'єктивним станом справ та тим станом, який реально склався у конфліктуючих сторін. М. Дейч виділяє шість типів конфлікту:

1. «Реальний конфлікт» – це конфлікт, який об'єктивно існує й адекватно сприймається.

2. «Випадковий, або умовний конфлікт» – залежить від обставин, що можуть змінюватися, але ці обставини не усвідомлюються конфліктуючими сторонами.

3. «Зміщений конфлікт» – це реальний конфлікт, за яким приховується інший, що є справжнім чинником конфліктуючої сторони.

4. «Помилково дописаний конфлікт» – конфлікт, що помилково тлумачиться.

5. «Латентний конфлікт» – конфлікт, який має відбутися, але не виникає тому, що не усвідомлюється.

6. «Хибний конфлікт» – у цьому випадку реальних підстав для конфлікту не існує, об'єктивно його немає, але він виникає у свідомості конфліктуючих сторін через помилкове сприймання та розуміння ситуації [11].

Класифікацію конфліктів на підставі виокремлення причинно-мотиваційних зв'язків провела Н. Грішина. Вона вирізняє типи конфліктів залежно від стосунків, визначених спільною діяльністю, потребою у спілкуванні, та належності до певної виробничої структури. По-перше, це конфлікти, що є реакцією на перешкоди щодо досягнення соціально корисних цілей; по-друге, конфлікти, що виникають як реакція на перешкоди в досягненні особистих цілей (реалізація особистого потенціалу, прагнення до професійного зростання); по-третє, це конфлікти протидії окремих людей соціальним нормам, і, по-четверте, конфлікти особистісні, зумовлені несумісністю індивідуальних психологічних рис [9].

Щоб зрозуміти сутність конфлікту і причини його виникнення, завжди необхідно визначити рівень його перебігу, який залежить від того, хто є конфліктуючою стороною. Конфлікт може відбуватися між окремими працівниками, між особистістю і групою, двома або кількома групами, між різними підрозділами в межах однієї організації, навіть між окремими організаціями.

Своєрідний різновид конфлікту – це внутрішньоособистісний. Кожен періодично переживає цей стан, якому притаманні психічне напруження" емоційна незадоволеність, роздвоєність особистості (боротьба мотивів) тощо. Зазначимо, що внутрішній конфлікт може бути провісником міжособистісних або інших конфліктів, водночас він часто є супутником конфліктної ситуації. Внутрішньоособистісний конфлікт може відбуватися:

– на підсвідомому рівні, коли є актуальна потреба (чогоось хочеться, однак важко визначити, що саме), але поставити адекватні правильні цілі, які приведуть до задоволення потреби, людина не може. Про це свідчить і

переживання обтяжливого емоційного стану, роздратованість, коли кожна дрібниця може призвести до емоційного вибуху;

– коли мотив, який відображає суб'єктивну потребу особистості, усвідомлений, але неможливе чітке визначення мети з огляду на невизначені умови її досягнення або недостатні сили і засоби її реалізації. Оскільки емоції є своєрідним сигналізатором задоволення людських потреб, вони в цьому випадку будуть негативними;

– коли мета поставлена і необхідна діяльність виконана, але актуальна потреба не задоволена, що знову ж таки призведе до значної емоційної незадоволеності [34].

Якщо працівник не бачить перспектив професійного розвитку чи посадового зростання, то це також може стати причиною внутрішнього конфлікту, оскільки не знаходить свого задоволення в самореалізації, у визнанні.

Крім цього, в житті можлива ситуація, коли зміст мети або способи її досягнення суперечать із цінностями або окремими моральними принципами особистості. Досягнення цілі, задоволення значимої потреби в цьому випадку може супроводжуватись негативними переживаннями, докорами сумління (совісті).

Найпоширеніший в педагогічному колективі конфлікт – міжособистісний. Причини виникнення таких конфліктів різноманітні. З одного боку, причини ці можуть бути психологічними: антипатія, активна неприязнь, ворожість (на підставі значимих особистісних відмінностей). З іншого, причина конфлікту може мати реальну виробничу чи організаційну основу. Однак недостатній рівень загальної культури, виховання, низький рівень культури професійного спілкування, організаційної взаємодії призводять до того, що виробничий чи організаційний конфлікт досить швидко стане міжособистісним.

Рівень професійної та управлінської культури виявляється і в невмінні вести дискусію, коректно сперечатися, переконувати, а також в негативності, небажанні визнати за іншим співробітником (особливо підлеглим) право мати власний погляд на проблему, власну позицію. Найчастіше низька культура професійної взаємодії виявляється в небажанні або нездатності брати до уваги інтереси, прагнення всіх людей, які беруть участь у колективній педагогічній діяльності.

Зауважимо, що можуть бути і досить об'єктивні причини для виникнення міжособистісних конфліктів. Наприклад, створенню конфліктної ситуації може сприяти непродумана організаційна структура управління закладом освіти, зокрема підпорядкованість працівників декільком незалежним керівникам, або наявність тільки одного об'єкта, предмета, в якому мають необхідність різні люди (виділена лише одна квартира, одне направлення на стажування, один навчальний кабінет

тощо). У таких випадках задовольнити потреби всіх зацікавлених неможливо, необхідна зміна самої ситуації.

Є багато випадків, коли причиною міжособистісного конфлікту стає людина (керівник), зокрема її (його) особисті характеристики, форми поведінки. Наприклад, конфлікт неминучий, якщо в процесі педагогічної взаємодії, а тим більше під час прийняття рішення, членів колективу розглядають не як особистостей, а як робочу силу, «гвинтики», одиниці, – деперсоніфіковано. Реакція на таке ставлення завжди буде різкою і однозначною.

Часто конфлікт виникає через досить загальні, неконкретні уявлення про людину, її інтереси, особистісні риси, характер, здібності.

Виявлено також, що великий вплив на сприймання й оцінення людини людиною має (не завжди усвідомлена) думка людини про те, яким чином взаємозв'язані у людей їхні окремі психічні властивості. Виявивши у суб'єкта якусь рису чи властивість «Х», ми робимо висновок про те, що йому належить й інша риса «У» (так звана логічна помилка, або імпліцитна теорія особистості). Хоча така система сприймання є глибоко помилковою, вона дуже поширена і має значний вплив на оцінки і взаємини. У процесі трудової взаємодії під час визначення цілей інтерес, поведінку і поступки інших людей з цієї причини трактують неправильно, що і призводить до конфліктів [32].

Неадекватність «імпліцитної теорії особистості» може стати джерелом конфліктів з так званими ілюзорними причинами. Вони виникають тоді, коли у випадках неправильного уявлення про людину ми, аналізуючи її поступки, неправильно їх пояснюємо для себе і «приписуємо» цій людині неправильні мотиви поведінки, хоча реально ця людина визначала свою поведінку цілком іншими мотивами. Такі помилкові висновки можливі на підсвідомому рівні і будуються на вищезазначеній теорії особистості, яка охоплює і зв'язки між різними структурами особистості, і зв'язки між різними рисами характеру, і зв'язки між окремими сторонами особистості та вчинками.

Велике значення під час сприймання іншої людини має установка про неї, вироблена перед знайомством. Як приклад можна навести факт, який став уже класичним. Двом групам студентів демонстрували одну і ту ж фотографію чоловічого обличчя, але одній групі було сказано, що це вчений, іншій говорили, що це злочинець. Перша група описала портрет такими словами, як наполегливий, розумний, цілеспрямований тощо, а друга – жорстокий, впертий, з погрожуючим поглядом та ін.

До конфліктів може призвести і спрощене уявлення про людину, вироблення таких штампів, еталонів, стереотипів особистості, що охоплюють індивідуальність, своєрідність, несхожість кожної людини. Типовий приклад: поділ співробітників на «добрих» і «поганих». Істина в

тому, що всі люди різні, вирізняються як позитивними, так і негативними рисами. І для успіху співробітництва, ефективності управління завжди необхідно робити так званий допуск на індивідуальність, беручи до уваги своєрідність особистості.

Наступний рівень – конфлікт типу індивід – група. До цієї категорії можна віднести конфлікти між керівником і групою педагогів, членами педагогічного колективу і групою. Таке виділення важливе передусім не для аналізу причин, а для вибору способів управління конфліктом.

У деяких випадках, розглядаючи групу як суб'єкт діяльності, можна досить продуктивно проводити деякі аналогії між групою та індивідом, тому що група також володіє певними уявленнями, нормами поведінки, системою очікувань, визначає цілі. Необхідно брати до уваги й спеціальну групу як супротивника в конфлікті.

Зауважимо, що конфлікт можливий лише у випадках відносної рівності конфліктуючих сторін. Це положення стосується конфліктів усіх типів. Тому конфлікт «індивід – група» можливий лише у тих випадках, коли індивід вирізняється досить високим статусом (посада, авторитет тощо). Типовим є конфлікт між керівником і групою. Особливо у тих випадках, коли керівник приходить у педагогічний колектив з іншої школи або в уже сформований колектив. Тоді виникнення конфлікту можливе з різних, навіть протилежних причин:

- якщо колектив досягнув високого рівня розвитку, а тільки що призначений керівник не відповідає рівню колективу (стоїть нижче від колективу);

- якщо у колективі є авторитетний неформальний лідер, який, на думку колективу, повинен бути і формальним керівником, а «згори», не беручи до уваги думку колективу, призначають іншу людину;

- якщо за наявності компетентності, досвіду тощо стиль і методи управління нового керівника суттєво відрізняються від методів роботи попереднього керівника [26].

Найкращий спосіб уникнути конфлікту – довірити колективу вибори керівника з декількох претендентів.

Розглянемо ситуацію, коли колектив школи чи група перебувають на досить низькому рівні розвитку або коли група згуртована на негативній основі щодо цілей і завдань організації. У цьому випадку конфлікт – це зіткнення, боротьба сторін на принциповій основі.

Призначення керівника (а не проведення виборів) в цьому конкретному випадку – це єдиний засіб перетворення і сформування справжнього педагогічного колективу. Новий керівник передусім повинен зорієнтуватися в конкретних обставинах, оцінити групу за головними параметрами. Для цього необхідно проаналізувати:

1. Зміст і умови діяльності групи:

- унікальність діяльності групи;
- характер діяльності;
- конкурентність щодо інших груп;
- кількість членів групи;
- складність (легкість) стати членом групи.

2. Рівень розвитку групи, визначити:

- розподіл влади в групі;
- структуру і стан міжособистісних взаємин;
- ділову структуру і розподіл функцій.

3. Систему мотивації в групі:

- наявність головних мотивів, які об'єднують членів групи;
- ступінь єдності мотивів, мотиваційну розрізненість;
- характеристика і вираженість індивідуальної мотивації.

4. Найважливіші особистісні особливості членів групи [8].

Особливу увагу приділяють особистісним характеристикам лідерів і найбільш кваліфікованим, авторитетним членам групи. Якщо групові цінності сприяють досягненню завдань закладу освіти, керівникові потрібно діяти через групових лідерів, використовуючи мобілізуючі сили групи. Для цього необхідно залучити лідерів груп до прийняття рішень, делегувати їм частину своїх повноважень. Коли не брати до уваги взаємини, що склалися, не інформувати неформальних лідерів, то це призведе до конфлікту.

Якщо ж групові цінності суперечать інтересам закладу освіти, конфлікт просто необхідний. У протилежному випадку керівник потрапить під вплив групи. Тоді успіх залежатиме від підготовленості керівника до вирішення подібних завдань.

Конфлікт між групами може носити різний характер. За своїм складом це можуть бути групи, які наявні у межах одного педагогічного колективу; групи, які складаються із членів різних колективів шкіл, об'єднання осіб різного службового рангу і котрі працюють у різних підрозділах (між працівниками відділу освіти і директорами окремих шкіл). Діяльність закладу освіти в результаті конфлікту різних угруповань може бути паралізованою, оскільки всі зайняті тільки конфліктуванням, а не роботою.

Під час аналізу конфлікту важливо з'ясувати його причини та зміст. Досить часто на головну причину «накладаються» другорядні, і буває нелегко вирішити суперечності. Потрібно визначити головні, глибинні причини і не приймати за них зовнішній привід для конфлікту.

Тільки після того, як з'ясовано, за що ведеться боротьба в конфлікті, чого хочуть учасники конфлікту, необхідно розробляти стратегію його вирішення.

Під час аналізу конфлікту між групами потрібно застосовувати ті

самі схеми й аналогії, як у міжособистісному конфлікті і конфлікті «індивід – група». Крім таких характеристик, як характер діяльності, рівень розвитку групи, унікальність завдань, які вирішує група, важливі ще такі характеристики, як інтенсивність і частота зв'язків членів групи у конфлікті з представниками інших груп, тобто ступінь незалежності групувань.

Керівник закладу освіти повинен визначити свою позицію, яка має захищати інтереси організації, працездатність колективу, загальнолюдську мораль. Він повинен підтримувати ту сторону, якій близькі перераховані цінності. Якщо ж конфлікт із самого початку деструктивний, керівник повинен стати новою конфліктуючою стороною щодо його учасників на принциповій основі.

3.1.2. Змістова характеристика поняття «конфліктологічна компетентність» та методика її діагностування в майбутніх керівників закладами освіти

Компетентнісний підхід, який сьогодні є одним із провідних у галузі педагогічної науки, слугує підґрунтям для модернізації вищої освіти, що дасть можливість здійснювати підготовку фахівців, які б склали гідну конкуренцію на ринку праці, і були б спроможні швидко адаптуватись до змін, що відбуваються в суспільстві та розв'язувати життєві проблеми, оперуючи набутими знаннями, уміннями та навичками. Теоретичні питання проблеми застосування компетентнісного підходу у сфері вищої освіти активно досліджувалися і сьогодні досліджуються такими науковцями як В. Авдєєв, Н. Бібік, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачова, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.

Актуалізація компетентнісного підходу в останні десятиріччя обумовлена цілою низкою факторів. Перехід від індустріального до постіндустріального суспільства пов'язаний з динамізмом протікання процесів, багаторазовим збільшенням інформаційного потоку. Цілеспрямовано працюють ринкові механізми в суспільстві, зростає рольова мобільність, з'явилися нові професії, відбулася демаркація попередніх професій, тому що до них змінилися вимоги – вони стали більш інтегрованими, менш спеціальними. Усі ці зміни диктують необхідність формування особистості, що вміє жити в умовах невизначеності, особистості творчої, відповідальної, стресостійкої, здатної вживати конструктивні і компетентні дії у різних видах життєдіяльності. Для цього необхідна орієнтація системи професійної освіти на розвиток особистісних якостей, що сприяють подальшому професійному становленню випускника освітнього закладу. Для подолання недоліків вітчизняної освіти повинні створюватися освітні проекти підготовки компетентної людини, яка розуміє складну динаміку процесів соціального

і природного розвитку, здатна впливати на них, адекватно орієнтуватися в усіх сферах соціального життя і разом з тим володіти уміннями оцінювати власні можливості і здібності, обирати критичну позицію щодо себе: передбачати свої досягнення, брати на себе відповідальність за все, що відбувається. Такі якості може мати тільки компетентна і впевнена в своїх силах людина.

При дослідженні світового та вітчизняного досвіду впровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті О. Овчарук зазначає, що важливість досліджень в даній сфері зумовлена: «переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де загальнолюдські цінності стають визначальною сферою професійної діяльності людини» [29].

Аналіз літературних джерел забезпечив можливість визначити різноманітні погляди вчених і науковців щодо визначення поняття «компетентнісний підхід».

Перш за все варто підкреслити, що на сьогодні компетентнісна парадигма освіти є провідною в системі вищої професійної освіти. Проте доречно порівняти її з іншими. Так, основним завданням особистісно-орієнтованого навчання (М. Берулава, О. Бондаревська та ін.) є розвиток людської здатності бути особистістю: вибирати життєві цілі і принципи, приймати усвідомлені рішення, відповідати за свої дії і вчинки, бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим, володіти собою і т.д.; особистісно-діяльнісний підхід (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін) передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам студент – його мотиви, цілі, тобто студент як особистість. Такий підхід формує активність самого студента, його готовність до навчальної діяльності, до вирішення проблемних завдань, в ході рівно партнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків з педагогом. Характеристикою компетентнісного підходу (А. Хуторський) є вироблення мислення і поведінкових умінь при залученні та інтеграції усіх характеристик особистості.

На думку В. Авдєєва визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [1].

Вітчизняна дослідниця Н. Бібік надає компетентнісному підходу принципового значення, оскільки його ідеї переорієнтовані «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника

відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [5, с.48].

Підкреслюючи значення компетентнісного підходу як засобу досягнення мети освітньої системи професійної підготовки, О. Калегіна вказує, що він передбачає залучення студентів до вирішення проблем професійної діяльності, сприяє усвідомленню значущості навчання та засвоєнню знань і досвіду, формуванню готовності і здатності застосовувати їх на практиці [17].

На думку Ю. Первіна, компетентнісний підхід є особливою формою пізнання і здійснення освітньої діяльності, управління нею в умовах конкретних галузевих меж з позицій компетенцій, які визначаються суспільством [31].

Отже, здебільшого сучасні науковці трактують компетентнісний підхід як засіб інтеграції ключових і предметних компетентностей особистості і зводять його до розвитку ключових компетенцій, які визначають успішну адаптацію студентів у суспільстві.

Зазначимо, що в сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці існують різні характеристики поняття «компетентність» і «компетенція», які слугують для відображення кінцевого результату навчання та опису різноманітних властивостей особистості. Для нашого дослідження важливим є чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція», які досить широко використовуються в психолого-педагогічних дослідженнях, але до цих пір так і не існує єдності в розумінні сутності термінів.

Оскільки компетентність є основою діяльності спеціаліста, Ю. Фокін розглядає елементи компетентності як базу певних елементів діяльності, співставляючи структуру людської діяльності з якостями особистості. Він включає в структуру діяльності: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, виконання дій. Цей науковець вказує на зв'язок цих елементів з якостями особистості. Усвідомлення потреби і формування мотиву, на його думку, «потребує від людини певної ерудиції, що дозволяє свідомо вибирати те, що може вдовольнити усвідомлену потребу» [42, с.103].

Виконання дій неможливе без «сукупності знань, що визначають можливість свідомого вибору операцій для досягнення цілі конкретної дії і правильного здійснення цієї дії. Для виконання операцій суб'єкт також потребує певних навичок» [42, с. 107].

Базуючись на висновках Ю. Фокіна, Ю. Татур вважає, що обов'язковими компонентами (елементами) компетентності будь-якого виду можна вважати: 1) позитивну мотивацію до проявлення компетентності; 2) ціннісно-сміслові уявлення (ставлення) до змісту і

результату діяльності; 3) знання, що лежать в основі вибору способу здійснення відповідної діяльності; 4) уміння, досвід (навичка) успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань [38, с.23].

Саме ці компоненти відіграють вирішальну роль у підвищенні професійної мобільності спеціалістів, їх адаптації в різних соціальних групах, формуванні у них активної життєвої позиції, толерантності, ідеалів добра, справедливості, честі, обов'язку, готовності дотримуватися прийнятих норм і правил поведінки.

Перехід до використання поняття «компетентність» при описанні бажаного образу спеціаліста з вищою освітою в освітніх стандартах Ю. Татур обґрунтовує такими твердженнями: «Враховуючи узагальнений, інтегральний характер поняття «компетентність» щодо використання сьогодні в освітніх стандартах термінів «знання», «уміння», «володіння», такий перехід забезпечить формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, що дозволить, в свою чергу, говорити про більш широке, ніж сьогодні, можливе поле діяльності спеціаліста» [38, с. 26].

У розумінні вітчизняних учених поняття «компетентність» розглядається як якість людини, яка володіє певною здатністю. Важливою у такому тлумаченні поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння нею певними знаннями і здібностями, що надають їй можливість ефективно діяти у певній галузі. До того ж, значна частина авторів визначають компетентність не як набір знань, умінь і здібностей, а як здатність або готовність студента мобілізувати всі ресурси (тобто організовані в систему знання й уміння, навички, здібності та особистісні риси) для ефективного виконання завдання адекватно конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу організаційного процесу. Таким чином, поняття компетентності має різні інтерпретації. Узагальнюючи його різні трактування, можна сказати, що цей термін описує знання, навички і здібності, а також типи поведінки, бажані для досягнення високого рівня професійної ефективності. Також сюди відносять установки і цінності професіонала. Крім того, науковці пропонують включити до цього списку такі атрибути, як розвиненість і соціалізація особистості.

На думку В. Байденко, «компетенція - це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін.» [4, с. 5].

Вивчення наукових джерел дало змогу зробити висновок, що у педагогічній науці існує три підходи до співвідношення понять «компетентність» і «компетенція»: а) більшість учених розмежовують ці поняття (Н. Бібік, О. Дахін, І. Зимня, О. Пошетун, М. Ревуцький, О. Ситник, А. Хуторської та ін.); б) компетенція – складова частина життєвої компетентності (І. Єрмаков, Д. Пузіков); в) поняття «компетенція» та «компетентність» тотожні, чіткого розмежування немає (І. Череміс).

У словниках ці поняття також часто ототожнюються. Практично всі науковці дійшли висновку, що компетентність – це здатність особи діяти в ситуації на основі наявних у неї знань та вмінь, і включають до компетентності ставлення та ціннісні орієнтації, а також досвід діяльності. А компетенція – це сфера (галузь) знань чи життєдіяльності, у якій особа виявляє свою компетентність чи некомпетентність.

Ми розглядаємо компетентність як особистісну категорію, динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, а компетенції – як окремі інтегровані знання й уміння, що складають «анатомію» компетентності, визначаючи коло питань, за якими характеризують цю якість.

У проєкті «Налагодження освітніх структур», що спрямований на реалізацію цілей Болонської декларації на інституційному рівні, з урахуванням досвіду, накопиченого в рамках програм «Еразмус» та «Сократес» з 1987 року, виокремлюються такі загальні *види компетентностей* майбутнього фахівця: життєва, загальнокультурна, комунікативна, педагогічна, психологічна, професійна, соціально-перцептивна [33, с. 89].

Для нашого дослідження досить близькою є професійна компетентність, тому розглянемо її більш детально.

На думку О. Цільмах, професійна компетентність – це здатність особистості високоефективно застосовувати сукупність набутих знань, умінь і навичок у практичній професійній діяльності» [43, с.131].

У роботі Н. Ничкало зустрічаємо таке визначення: *«професійна компетентність - сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективною професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію»* [28, с. 23].

Професійна компетентність, за Л. Зимньою, це інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння ним знаннями, уміннями, навичками і такими компонентами професійної майстерності, як система професійних знань, умінь, навичок, професійних здібностей і професійно

важливих якостей особистості [12, с. 106].

Вважаємо, що слушним є твердження Е. Зеєра про те, що професійна компетентність є сукупністю умінь, знань і досвіду, яка відображається у теоретичній і практичній підготовленості до її реалізації на рівні функціональної грамотності [14, с. 38].

Таким чином, зміст поняття «професійна компетентність» слід трактувати так: здатність особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих знань, умінь, навичок, які сприяють розвитку креативного потенціалу особистості, професійному саморозвитку та мають ознаки системності. Професійна компетентність особистості (за певних умов) розвивається в процесі тривалого виконання діяльності.

Якщо вести мову про види професійної та управлінської компетентностей, то й тут відсутня однотайність дослідників. Ми за основу приймаємо найважливіші вітчизняні та зарубіжні документи, які визначають певні групи компетентностей.

Так, у проекті Тюнінг розглянуто два різні види професійних компетентностей: академічні спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно із означенням перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, – саме вони роблять кожну освітню програму індивідуальною. Але існують й інші, не менш важливі, компетентності, яких студент набуває в процесі виконання певної освітньої програми, але вони мають універсальний, не прив'язаний до предметної області характер. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Хоч ці загальні компетентності повинні бути збалансованими із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований.

У «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти», які підготовлені МОН України виокремлюють три групи професійних компетентностей: *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; *загальні компетентності* – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку та *спеціальні (фахові, предметні) компетентності* – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Тому в структурі загальних компетентностей ми виокремлюємо таку

її складову як конфліктологічна компетентність, що стосується підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Ю. Татур та інші конфліктологічну компетентність фахівця трактують як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Конфліктологічна компетентність фахівця містить у собі різного роду установки на усвідомлення професійного конфліктологічного завдання, моделі ймовірної конфліктної поведінки, визначення специфічних способів діяльності в професійному конфлікті, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх перешкод, необхідність результату в процесі вирішення професійного конфлікту і конструктивну конфліктну позицію фахівця [38].

При цьому під конфліктною позицією фахівця мається на увазі система ставлень й оцінок конфліктологічного досвіду, конфліктної реальності й перспектив, що визначають спрямованість конфліктних дій, поведінки фахівця. Ключове значення для конструктивної конфліктної позиції мають ціннісні орієнтації і професійні цілі в професійному конфлікті, які впливають на динамічні і структурні характеристики конфлікту. А, отже, конфліктологічна компетентність фахівця виконує функцію регулятивного (мотиваційного, емоційного, рефлексивного, вольового, екзистенційного) базису для орієнтовно-перетворюючої (конструктивної) конфліктологічної діяльності керівника закладу освіти в ситуаціях виробничого конфлікту.

На думку А. Немкової, конфліктологічна компетентність є складовою частиною загальної управлінської компетентності. Автор визначає її як здатність і готовність: 1) здійснювати діяльність з профілактики конфлікту; 2) мінімізувати деструктивні форми конфлікту і перевести їх в конструктивне русло в реальному конфлікті; 3) за необхідності виступити посередником або медіатором у вирішенні конфлікту [27].

У роботах Г. Ложкіна і Н. Повякель конфліктологічна компетентність розкривається як сукупність конфліктологічних питань, вирішення яких входить в обов'язки фахівців [23].

Як вважає Н. Самсонова, конфліктологічна компетентність фахівця – це сукупність конфліктологічних знань як виду професійних знань про конфлікт і пов'язаних із ним явищ, фактів. Як і будь-які професійні знання, знання про професійний конфлікт виступають важливим компонентом професійної культури і виконують функцію інформаційного базису для орієнтовно-перетворюючої діяльності фахівця в ситуаціях професійного конфлікту. Тому показниками сформованості конфліктологічної компетенції є два критерії: 1) адекватно зрозумілий конфлікт і 2) відсутність помилок у визначенні складної ситуації професійної взаємодії як конфліктної на основі системи знань про

конфлікт [35].

На основі узагальнення наукових джерел конфліктологічну компетентність керівника закладу освіти можемо трактувати як інтегральну характеристику, яка визначає його здатність безконфліктно вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях управлінської педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

До показників сформованості конфліктологічної компетентності майбутнього менеджера освіти варто віднести:

- 1) оптимальний вибір фахівцем конфліктної стратегії;
- 2) самоуправління негативними емоційними станами в конфліктній ситуації;
- 3) здатність до управління (впливу) опонентом професійного конфлікту в результаті управлінського самовизначення на основі конструктивної конфліктної позиції.

На основі проведеного дослідження А. Немкова, процес формування конфліктологічної компетентності має рівневий характер:

- низький (деструктивний), який передбачає низький рівень або відсутність знань (наявність загальних уявлень) про техніки вирішення конфлікту;
- середній (непродуктивний) характеризується проявом інтересу до конфліктологічних знань, здібностями до часткової модифікації наявної системи знань про конструктивне вирішення конфлікту залежно від ситуації;
- високий (конструктивний) характеризується високими знаннями використання технік, спрямованих на конструктивне вирішення конфліктів у педагогічному колективі, розвинутими рефлексивними здібностями як відносно себе, так і відносно партнера і ситуації в цілому, як результат – наявність здібностей передбачати результат конфлікту.

Таким чином, конфліктологічна компетентність відноситься до управлінської компетентності, а тому вона реалізує прикладні (ситуативні) аспекти управлінської професійної діяльності.

Як бачимо, сформованість конфліктологічної компетентності (наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання професійно-етичного кодексу конфліктолога) вкрай потрібна сучасному керівнику закладу освіти для реалізації управлінської діяльності в конфліктогенному середовищі для перетворення його з метою попередження негативних конфліктів, щоб бути готовим до оптимального виходу з професійних особистісних криз, як бар'єрів на шляху до

професійної культури, стимулювання особистісно-професійного зростання.

Розглянемо результати діагностування сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти. Вивчення проводилося на базі магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Всього діагностуванням було охоплено 58 майбутніх керівників закладами освіти. Дослідження проводилося по закінченню магістратури із спеціальності «Управління закладом освіти».

Для сформованості конфліктологічної компетентності важливе значення має знання людиною самої себе як суб'єкта процесу взаємин та спілкування, який повною мірою не тільки визнає таке саме право на суб'єктність за своїм співрозмовником, а й здійснює певні дії для його ефективної реалізації. Зважаючи на це, у процесі діагностування магістрантам пропонували виконати тест «Чи приємно з вами контактувати?», який включав такі запитання:

1. Вам подобається більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи подобається Вам давати поради?
5. Якщо тема розмови Вам нецікава, чи будете Ви про це натякати співрозмовнику?
6. Ви дратуєтесь, коли Вас не слухають?
7. У Вас є особиста думка з кожного питання?
8. Якщо тема розмови Вам незнайома, чи станете її розвивати?
9. Чи подобається Вам бути в центрі уваги?
10. Чи є хоча б три предмети, з яких Ви володієте досить вагомими знаннями?
11. Ви будете хорошим керівником?

Тест «Взаємини із оточуючими» складався із 21 твердження, кожне з яких студенти мали оцінити за 4-бальною шкалою, співвідносячи закладений у них зміст з конкретними ситуаціями.

У результаті підрахунку балів отримували три можливі результати.

Перший результат – «Взаємна підтримка» – підраховувався за твердженнями 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20.

Другий результат – «Узгодженість у взаєминах» – за твердженнями 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19.

Третій результат – «Вирішення конфлікту» – за твердженнями 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.

Якщо студент набрав за кожним із названих результатів 21 бал і

більше, це вважалось нормою. Недостатня кількість балів за результатом «Взаємна підтримка» свідчив, що студент виявляє недостатню увагу до оточуючих. Погана узгодженість у взаєминах розглядалась як симптом несприятливих обставин, за яких вони відбувалися, відсутності теми для обговорення, а труднощі з урегулювання конфлікту – як недостатність взаєморозуміння.

В узагальненому вигляді результати роботи над тестом «Взаємини з оточуючими» подані в табл. 3.3.1.

Таблиця 3.1.1

Рівні сформованості у студентів умінь вступати у взаємини з оточуючими людьми безконфліктно, %

Рівні	Кількість/характеристики вмінь		
	Взаємна підтримка	Узгодженість у взаєминах	Уміння конструктивно вирішувати конфлікти
Високий	14,6	15	14,3
Середній	46,9	44,2	43,6
Низький	38,5	40,8	42,1

Як засвідчують дані табл. 3.1.1, за всіма параметрами найбільша кількість студентів припала на середній і низький рівні досліджуваних умінь, що негативно позначається на сформованості у них конфліктологічної компетентності. Адже невміння надавати співрозмовникові підтримку, узгоджувати з ним позиції і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації утруднює побудову взаємин на засадах суб'єкт-суб'єктного діалогу, вносить у цей процес деструктивні моменти.

Тест «Чи приємно з вами контактувати?» мав на меті не тільки виявити рівень комунікабельності студентів, а й допомогти їм з'ясувати свої слабкі і сильні сторони як одного із суб'єктів взаємин.

Тест складався з 11 запитань, на які респонденти повинні були дати відповідь «так» або «ні». Позитивні відповіді на запитання 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 оцінювалися в один бал (за кожну відповідь, що збігалася з ключем).

Після того, які підраховувалися всі бали, знайомили студентів з інтерпретацією одержаних результатів.

1–3 бали свідчили, що студент або надавав перевагу відмовчужанню, або був настільки комунікабельним, що інші намагалися його уникати. І в першому, і в другому варіанти ця сума балів свідчила, що інші намагаються уникати контактувати з ним. Цих студентів відносили до низького рівня сформованості конфліктологічної компетентності.

4–9 балів – результат, який характеризував студента як уважного і приємного співрозмовника, хоча він міг і не бути активним у взаєминах. Студентів, які набрали за результатами тесту цю кількість балів,

відносили до середнього рівня сформованості конфліктологічної компетентності.

9–11 балів – оцінка, яка означала належність студентів до категорії тих, з яким завжди приємно контактувати, які проявляють безконфліктність у взаєминах. Цих респондентів зараховували до високого рівня сформованості конфліктологічної компетентності.

Узагальнення результатів за тестом «Чи приємно з вами контактувати?» показало, що 1–3 бали (низький рівень сформованості конфліктологічної компетентності) набрало 43,6 % магістрантів, які здобувають професію керівника закладу освіти; 4–9 балів (середній рівень сформованості конфліктологічної компетентності) – 35,7 % опитаних; 9–11 балів (високий рівень сформованості конфліктологічної компетентності) – 20,7 % студентів. Оскільки останній відсотковий параметр у подальшому не підтвердився, вважали, що близько третини студентів характеризуються завищеною самооцінкою або дали неправильні відповіді на деякі запитання тесту.

Наочно розподіл майбутніх менеджерів освіти за рівнями сформованості конфліктологічної компетентності представлено в табл. 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Розподіл майбутніх менеджерів освіти за рівнями сформованості конфліктологічної компетентності

Рівні	Кількість у %
Високий рівень	14,3
Середній рівень	45,4
Низький рівень	40,3

Отже, як засвідчують наведені в табл. 3.1.2. дані, найбільша кількість студентів, які брали участь у дослідженні, належала до середнього рівня сформованості конфліктологічної компетентності. Доволі великою у відсотковому відношенні виявилася група респондентів, які за сукупністю результатів діагностики належали до низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. На високому рівні зафіксовано лише 14,3 % майбутніх керівників закладами освіти.

Ці результати дають змогу зробити висновок, що у сучасних вищих педагогічних закладах освіти, в яких здійснюється професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти приділяється недостатня увага до формування у студентів конфліктологічної компетентності як важливої складової їх професійної діяльності і міжособистісних відносин на різних

рівнях. Більшість студентів характеризувалася обмеженими, несистематизованими знаннями щодо сутності конфліктів і способів їх подолання у поведінці та житті; не усвідомлювало важливості такої важливої компетентності для майбутньої управлінської діяльності.

3.1.3. Шляхи удосконалення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, що стосувалася дослідження та даних дослідження нами визначені такі шляхи удосконалення процесу формування в майбутніх керівників закладами освіти конфліктологічної компетентності: формування позитивної мотивації студентів на необхідність набуття конфліктологічної компетентності; удосконалення змісту теоретичної підготовки майбутніх менеджерів освіти в контексті формування їх конфліктологічної компетентності; оволодіння досвідом безконфліктної взаємодії з суб'єктами освітньої діяльності на основі використання інтерактивних форм і методів навчальної роботи. Розглянемо окреслені нами шляхи більш повно.

Цілеспрямована позитивна мотивація майбутніх фахівців освітнього менеджменту на необхідність прояву конфліктологічної компетентності в управлінській діяльності.

Перший шлях до удосконалення – позитивна мотивація майбутніх керівників закладами освіти до набуття конфліктологічної компетентності. Науковці та дослідники акцентують увагу на тісному зв'язку між мотивацією та професійною компетентністю керівника школи та педагога. Саме педагоги з високим рівнем сформованості мотивації впевнено беруть на себе відповідальність, приймають рішення у нестандартних ситуаціях, наполегливо йдуть до мети, переконанні у ефективності своєї педагогічної діяльності та її результатів. Тому необхідність у формуванні позитивної мотивації до набуття досвіду безконфліктної управлінської діяльності є однією з важливих проблем сьогодення.

Є. Ільїн зазначає, що питання про мотивацію діяльності виникає тоді, коли необхідно пояснити причини вчинків людини. Будь-яку діяльність людини можна обґрунтувати як внутрішніми (психологічні властивості суб'єкта поведінки) так і зовнішніми причинами (умови і обставини діяльності особистості). У першому випадку мається на увазі наявність мети, потреб, намірів, інтересів, мотивів, бажання тощо, у другому – мова йде про стимули, які дослідниця розглядає як похідні конкретної ситуації [16, с. 19].

Тому постає потреба у формуванні мотивації до формування конфліктологічної компетентності з урахуванням специфіки чинників, які

впливають на вибір та ефективність професійної діяльності керівника школи. Зазначені чинники зумовлюють виникнення певних груп суперечностей, вирішення яких сприятиме формуванню позитивної мотивації у майбутніх менеджерів освіти до вирішення конфліктних ситуацій.

Провідні протиріччя – це протиріччя, які пов'язані із існуючими стереотипами, вимогами, нормами, що склалися у суспільстві стосовно діяльності керівника закладу освіти та тенденціями, які впроваджуються в освіті, а також між змістом підготовки менеджерів освіти та вимогами до стратегії, стилю їх педагогічної діяльності [32].

Встановлення протиріч дає змогу чітко визначити мотиви, які позитивно впливають на підвищення ефективності процесу формування конфліктологічної компетентності керівників загальноосвітніх шкіл. Зважаючи на це, ми підтримуємо точку зору Л. Петровської [32], що професійну підготовку фахівців необхідно здійснювати з опорою на мотиви, які ґрунтуються на інтересі до професії, мотиви розвитку особистості та пізнавальні мотиви.

Відмітимо, що матеріальні та соціальні мотиви, як наголошує О. Дубасенюк, містять позитивні та негативні характеристики, а недостатній рівень професійної підготовки фахівців обумовлений невисоким рівнем їх професійної мотивації [33, с. 24].

Основними групами мотивів педагогічної діяльності за В. Терещенко [39, с. 11] є: посадові мотиви; мотиви зацікавлення та захоплення роботою; мотиви захоплення від спілкування з суб'єктами взаємодії. Зокрема дослідниця наголошує, що на характер і спрямування педагогічних вимог, стиль педагогічної діяльності впливає тип мотивації керівника закладу освіти.

Таким чином, наявність позитивної мотивації у керівників шкіл до формування конфліктологічної компетентності є важливою умовою належного рівня їх управлінської діяльності, і виступає в якості рушійної сили, що спонукає їх до вибору конструктивного способу взаємодії на засадах співпраці та взаєморозуміння у професійній діяльності.

Складність і масштабність завдань, які мають вирішувати майбутні менеджери освіти, потребують удосконалення змісту їх теоретичної підготовки у системі вищої педагогічної освіти. Сучасний зміст їхньої управлінської підготовки має відповідати актуальним орієнтирам розвитку сучасних закладів освіти у відповідності до вимог Нової української школи і водночас забезпечувати їх всебічний розвиток, а отже, і готовність до вирішення конфліктів.

Підвищення рівня обізнаності магістрів про конфліктологічну компетентність керівника освітньої установи на основі єдності аудиторної та позааудиторної роботи.

Вивчення та аналіз змісту освіти майбутніх менеджерів освіти засвідчив, що в більшості педагогічних вишів, які здійснюють їх професійну підготовку, відсутні навчальні предмети, які б забезпечували формування у них конфліктологічної компетентності. Винятком є магістратура Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, в якому майбутні керівники закладами освіти вивчають курс «Педагогічна конфліктологія». Цей курс розроблений доцентом В. Бойченко і на наш погляд є досить змістовним. Розглянемо зміст навчальної дисципліни «Педагогічна конфліктологія» більш повно та внесемо до нього певні доповнення. Він може бути взятий за основу для впровадження ідентичних курсів в інших вишах.

Мета курсу: поглиблювати і розширювати знання студентів-магістрантів з теоретичних основ педагогічної конфліктології та формування практичного досвіду їх використання в майбутній управлінській діяльності, розвиток в майбутніх менеджерів освіти конфліктологічної компетентності.

Завданнями вивчення курсу є:

- формування у студентів системи знань щодо природи конфліктів у педагогічних ситуаціях;
- формування умінь застосування конструктивних способів розв'язання конфліктів у різних педагогічних ситуаціях;
- формування готовності до розв'язання конфлікту в управлінській діяльності;
- виховання у студентів-майбутніх управлінців відчуття відповідальності за розв'язання педагогічних конфліктів.

У результаті вивчення курсу «Педагогічна конфліктологія» студенти повинні *знати*:

- особливості педагогічної взаємодії керівника школи з учнями, вчителями та іншими суб'єктами освітнього процесу;
- передумови виникнення конфліктів у педагогічних ситуаціях;
- суть педагогічного конфлікту, його ознаки, особливості, структуру;
- рівні педагогічного конфлікту, етапи його ескалації, типи;
- психолого-педагогічні причини виникнення конфліктів в управлінській діяльності;
- стратегії поведінки вчителя/керівника у конфліктній ситуації;
- способи розв'язання конфліктів;
- особливості спілкування у конфліктній ситуації;
- модель розв'язання конфлікту;

вміти:

- аналізувати конфлікти у різноманітних педагогічних ситуаціях;
- застосовувати різні прийоми для попередження конфліктів в управлінській роботі;

- управляти конфліктною ситуацією, застосовувати різні способи налагодження дисципліни;
- застосовувати доцільні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях;
- організовувати конструктивне спілкування з учнями/вчителями у конфліктній ситуації;
- проводити переговори, фасилітацію, медіацію та несудову арбітрацію для розв'язання конфлікту;
- застосовувати необхідні шляхи розв'язання конфлікту з різними суб'єктами освітнього процесу (керівник – учні; керівник – батьки; керівник – вчитель).

На вивчення даної дисципліни відводиться 3 кредити – 90 год., з них – 20 годин лекційних, 20 годин – практичні заняття, 25 год. – індивідуальна робота, 25 год. – самостійна робота студентів.

Проаналізуємо зміст теоретичного матеріалу, який вивчається в даному курсі.

У першому змістовому модулі «Особливості педагогічної комунікації та педагогічних конфліктів» розглядаються теми, що стосуються загальних питань конфліктології. Зокрема, під час вивчення теми 1. «Основи ефективної комунікації у педагогічному колективі» розкриваються питання міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, особливості взаємодії між членами педагогічного колективу та проблема створення соціально-психологічного клімат у педагогічному колективі.

У темі 2 «Відносини керівника школи і вчителів» розглядаються форми управління педагогічним колективом, стиль керівництва як основа комунікації керівника з педагогічним колективом (демократичний, авторитарний та ліберальний стиль керівництва педагогічним колективом).

Тема 3 «Конфлікт як соціально-психологічне явище» присвячена розкриттю сутності та джерел виникнення конфліктів, а також причин появи конфліктів. При цьому аналізуються функції конфлікту та пропонується класифікація конфліктів.

Досить цікавою є тема 4 «Типологія шкільних конфліктів», під час вивчення якої студенти ознайомлюються із особливостями педагогічних конфліктів, типами міжособистісних стосунків в освітньому закладі. Викладач характеризує стосунки «дорослий – дорослий», «дорослий – дитина», «дитина – дитина», типи шкільних конфліктів залежно від сторін (внутрішньоособистісні конфлікти, конфлікти між особистістю і *групою*, міжгрупові конфлікти та міжособистісні конфлікти).

Певний теоретичний інтерес у студентів викликає тема 5 «Класифікація педагогічних конфліктів», де магістранти розглядають

різні види класифікацій конфліктів, зокрема: конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері навчально-виховної взаємодії; конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями в управлінській сфері; конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері психолого-педагогічного супроводу, з порушенням функції забезпечення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в школі.

У процесі вивчення теми 6 «Причини педагогічних конфліктів», студенти оволодівають знаннями про об'єктивні та суб'єктивні причини педагогічних конфліктів, а також про стилі педагогічного спілкування, проблему професійної деформації особистості педагога і керівника закладом освіти.

Змістовий модуль 2, що називається «Шляхи, способи розв'язання педагогічних конфліктів» передбачає ознайомлення студентів із різними варіаціями моделей конфліктної ситуації і способів її вирішення.

Зокрема окрема тема присвячена розкриттю причин виникнення конфліктів між суб'єктами педагогічного процесу та конфліктів у діаді «керівник-підлеглий».

Практико-зорієнтованими є теми лекційних занять, де вивчаються способи вирішення педагогічних конфліктів, традиційні стратегії вирішення педагогічних конфліктів, прогнозування розвитку конфліктної ситуації, способи попередження та розв'язання конфлікту.

У процесі теоретичної підготовки майбутніх менеджерів освіти з даного курсу доцільним є використання таких ефективних форм навчання, що сприяють формуванню в них конфліктологічної компетентності: лекції (лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-круглий стіл, лекція-брейнстормінг, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, бінарна лекція).

Розглянемо більш детально кожен з визначених видів лекцій. До використання лекції-бесіди залучаються викладачі, керівники шкіл з великим досвідом роботи, співробітники ІПОПП. Цей вид лекції сприяє налагодженню взаємодії із слухачами завдяки їх активному залученню до співпраці під час викладу змісту лекційного матеріалу. У ході її проведення реалізується принцип діалогізації. Активність слухачів під час проведення лекції-бесіди забезпечується запитаннями до аудиторії, висловлюванням ними своєї думки, обґрунтуванням власної позиції. Запитання до слухачів можуть носити інформативний або проблемний характер. Це залежить від рівня їхньої підготовленості, розуміння матеріалу, який вивчається. Для заощадження часу запитання інформативного характеру необхідно формулювати таким чином, щоб слухачі могли дати однозначну відповідь. Характер їх відповідей визначає подальші дії лектора: зупинитися детальніше на поясненні певного поняття, явища, закономірності або розкривати матеріал далі згідно плану. При цьому лектор виконує роль співрозмовника, здійснює

керівництво взаємообміном думками слухачів, спрямовуючи їх у відповідному напрямі.

Наступним видом лекції, який доцільно застосовувати для формування конфліктологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти є лекція-диспут. На відміну від лекції-бесіди, під час якої переважно відбувається діалог між лектором та слухачами, лекція-диспут передбачає використання полемічної бесіди. Проведення цієї форми організації навчання сприяє формуванню у майбутніх керівників закладів освіти умінь вести обговорення проблемних питань, аргументовано висловлювати свою думку, вміти вислуховувати опонента та з повагою відноситися до його позиції щодо проблеми обговорення, тактовно висловлювати й вислуховувати зауваження. Відмітимо, що результативність лекції-диспуту значної мірою залежить від майстерності лектора сформулювати проблему для обговорення, організувати її обговорення та спрямовувати слухачів на пошук розв'язку цієї проблеми.

Суб'єкт-суб'єктний підхід закладено в основу проведення лекції-круглого столу. Цей вид лекції забезпечує демократичний стиль спілкування, рівноправність учасників взаємодії під час колективного обговорення визначених питань та проблем. Як правило, такий вид лекції проводиться при необхідності обговорення дискусійних проблем. Наприклад, під час розгляду на семінарі теми «Імідж школи і її директора» доцільно обговорити особливості формування іміджу школи та її керівника. Тут до розмови можна запросити відомих керівників шкіл для забезпечення обміном досвідом. Після виступів учасники круглого столу обговорюють, аналізують та коментують окремі положення, здійснюється обмін досвідом. Проведення лекції-круглого столу сприяє формуванню поваги до співрозмовника та його думки, тактовності, толерантності, культури педагогічної взаємодії.

Лекція-брейнстормінг (мозкова атака) є різновидом проблемної лекції, яка передбачає створення проблемної ситуації на її початку і стимулювання студентів до її вирішення. У ході проведення такої лекції необхідно сформулювати проблему та встановити правила пошуку її вирішення й поведінки учасників взаємодії; здійснити поділ слухачів на декілька груп, кожна з яких протягом певного часу має аргументувати свій варіант вирішення проблеми; здійснити оцінювання та відбір оптимальних способів вирішення проблеми. Якщо правильного розв'язку проблеми не було знайдено, лектор має озвучити його сам і пояснити. Використання цього виду лекції дає змогу залучити слухачів до співпраці, розвивати інтелектуальні та морально-етичні якості.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція) потребує відповідної підготовки слухачів. З цією метою вони попередньо повідомляються про тему лекції та перелік питань, які вони

самостійно опрацьовують. Під час лекції, у ході обговорення, лектор з'ясовує рівень усвідомлення та розуміння слухачами матеріалу, коментує найбільш дискусійні моменти. Використання лекції із застосуванням зворотного зв'язку дає змогу: активізувати пізнавальну діяльність слухачів як учасників педагогічної взаємодії, формувати вміння здійснювати самоосвітню та рефлексивну діяльність.

Досить цікавою є бінарна лекція, яка передбачає виклад теоретичних положень одночасно двома лекторами. Це може бути представлення лекторами двох різних наукових шкіл, концепцій або поєднання в межах однієї лекції взаємопов'язаних тем двох навчальних дисциплін. Наприклад, під час розгляду на лекції теми «Конфлікти та їх класифікація» в основу бінарної лекції може бути покладено різні наукові підходи до визначення сутності цього поняття та класифікацій конфліктів. Доцільним є проведення бінарних лекцій одним науковцем і директором-практиком.

Зазначимо, що під час підготовки до бінарних лекцій важливим є вибір теми, яка характеризується дискусійністю, наявністю різних точок зору, дає змогу висвітлити проблеми з позиції різних галузей науки та партнера-викладача, який допоміг би зреалізувати мету заняття.

Необхідно підкреслити, що проведення такого виду лекції сприяє формуванню у слухачів досвіду взаємодії, формуванню уміння співпрацювати, взаємно доповнювати один одного. У ході проведення бінарної лекції реалізується принцип наочності, який дає змогу продемонструвати культуру взаємодії лекторів, злагодженість у діях; принцип інтердисциплінарності, що забезпечує розкриття навчального матеріалу з позиції різних навчальних дисциплін, наукових підходів[30].

Оволодіння практичним досвідом безконфліктної взаємодії з суб'єктами освітнього діяльності на основі впровадження інтерактивних форм і методів навчальної роботи.

Способи регулювання та розв'язання конфліктів є різними і майбутні менеджері освіти повинні набути практичного досвіду безконфліктної управлінської діяльності.

Продуктивним засобом формування конфліктологічної компетентності є кейс-стаді, форма, яка наділена потенціалом розвитку ініціативи; дослідницьких, комунікативних і творчих навичок; самостійності в оволодінні практичними навичками; підвищення пізнавального інтересу. Не менш важливо й те, що кейси сприяють формуванню позитивної мотивації до співпраці, здатності взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.

З методичної точки зору кейс розглядають як спеціально підготовлений учбовий матеріал, що містить структурований опис ситуацій, яка запозичена з реальної практики. Враховуючи це, проведення

практичних занять з використанням кейсів передбачає активну роботу із опису життєвих ситуацій, їх всебічний аналіз, обговорення під час відкритих дискусій і формування здатності прийняття рішень в типових та нестандартних ситуаціях, що сприяють конструктивній взаємодії [37].

Використання кейсів дає змогу в уявних умовах вирішувати управлінські проблемні ситуації, тим самим виробляючи певний алгоритм дій у визначених умовах. Цінність кейсів полягає в тому, що вона одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми.

Розглянемо окремі аспекти методики роботи з кейсами. Аналіз педагогічної літератури дає змогу умовно виділити чотири основних етапи роботи з кейсами. На першому етапі пропонується проблемна ситуація. Відзначимо, що проблема не повинна «знаходитися на поверхні», а визначатися у ході аналізу наведеної в описі інформації з представленням фактів, учасників подій. Потім відбувається процес висунення гіпотез, їх аналіз та формулювання висновків.

Цікавою й ефективною формою професійної підготовки, яка сприятиме формуванню конфліктологічної компетентності майбутніх керівників закладами освіти є тренінг, який передбачає залучення учасників до співпраці в межах груп, їх активну взаємодію між собою і з тренером. Під час проведення тренінгів головна увага має зосереджуватися на спрямуванні та регулюванні спільної діяльності учасників; формуванні умінь спілкування, моделі взаємодії; рефлексії результатів цієї діяльності. Використання тренінгів сприяє формуванню у майбутніх керівників творчого підходу, гнучкості мислення до вирішення як стандартних типових педагогічних і управлінських завдань, так і під час виникнення конфліктних ситуацій.

Застосування тренінгів як форми навчання з майбутніми керівниками шкіл спрямоване не лише на усвідомлення, розуміння та засвоєння їх учасниками необхідних знань, стимулювання їх пізнавальної активності, а й на залучення до педагогічної взаємодії на засадах продуктивної співпраці. Саме використання тренінгу дає змогу тренеру активно взаємодіяти зі учасникамистудентами, їм – один з одним, формувати культуру взаємодії під час спільної діяльності в групах та підгрупах, тобто здійснювати підготовку до майбутньої педагогічної діяльності [40].

На важливості використання тренінгів у професійній підготовці та перепідготовці фахівців акцентовано увагу у ряді досліджень. Зокрема, О. Дубасенюк [33] відмітила спрямованість тренінгів на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок, підвищення компетентності у визначеній сфері життєдіяльності. Як активну форму

навчальної діяльності у ході якої виконуються тренінгові вправи адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера розглядає тренінги Н. Лукашевич. Дослідник наголошує, правильна побудова і постановка тренінгів дає змогу відобразити логіку практичної діяльності фахівця [24, с. 161].

Науковий інтерес становить підхід тих науковців, які під навчальними тренінгами розуміють запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття соціального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [33].

Отже, в основі тренінгів лежить взаємодія суб'єктів освітнього процесу на засадах умотивованості та зацікавленості учасників цим процесом; щирості, довіри, толерантності, партнерства, співпраці. Враховуючи особливості тренінгів та ґрунтуючись на дослідженнях науковців, вважаємо, що саме проведення тренінгів у процесі сьогоденної роботи з керівниками шкіл дає змогу не лише їх залучати до взаємодії, а й формувати відповідні уміння й навички, налагоджувати взаємовідносини, створювати доброзичливу атмосферу.

З цією метою у ході дослідження доцільним є використання системи тренінгових вправ та занять, які сприяють формуванню у майбутніх керівників шкіл вміння взаємодіяти, співпрацювати з іншими учасниками взаємодії. Прикладом одного з таких завдань є вправа «Армреслінг». Метою виконання вправи є формування навичок співробітництва, уміння йти на компроміс та домовлятися. Для цього директорам пропонується розподілитися по парам та зіграти в армреслінг. Відповідно виграє та пара, яка найбільшу кількість раз торкнеться столу.

Уточнення та розширення функцій тренінгів за О. Дубасенюк [33] дає змогу визначити ряд завдань, вирішення яких забезпечує їх активне використання. По-перше, вони сприяють створенню позитивної атмосфери в навчально-виховному процесі. По-друге, тренінг покликаний формувати в учасників уміння та навички вільно, але толерантно висловлювати власні судження, не боячись осуду. Головним правилом застосування цієї форми має стати те, що кожна думка має право на існування. По-третє, саме тренінгові заняття якнайкраще вчать працювати в команді, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.

Оскільки майбутній керівник закладу освіти має бути здатним до міжособистісної взаємодії на засадах гуманізму, відкритості та співробітництва, конструктивного вирішення конфліктів на діалогічній основі. Тому недопустимим є зверхність директора школи по відношенню до вчителів, батьків та учнів. Для визначення здатності директора школи бачити якості лідера в інших і здійснювати самоаналіз своєї ролі в колективі можна їм запропонувати вправу «Трон» за методикою Клауса

Ст. Фопеля.

Під час формування у майбутніх керівників закладами освіти конфліктологічної компетентності на засадах толерантного ставлення, педагогічної етики, гармонійності міжособистісних відносин важлива роль, на нашу думку, належить рефлексивному тренінгу, який спрямований на усвідомлення та переосмислення їх ціннісного уявлення про себе й свою професійну діяльність. Згідно з Л. Карамушкою [18], рефлексивний тренінг має враховувати наступні чинники: забезпечувати створення умов взаємодії, які сприяють розкриттю внутрішнього світу учасників; залучення їх до рефлепратик як особистісної діяльності та повного емоційного включення; використання широкого арсеналу рефлексивних методів, які сприяють формуванню навичок рефлексивного слухання. Ефективним є також використання таких тренінгових вправ «Неприємний співрозмовник», «Розуміти ситуацію», «На мою думку, ти думаєш, що я ...», «Вираз мого обличчя», «Відображення в дзеркалі», «Моя рольова позиція у спілкуванні за Е. Берном».

Дослідження, проведені останнім часом вітчизняними та зарубіжними науковцями, показують, що зокрема соціально-психологічний тренінг, як різновид тренінгів, може бути використаний для корекції поведінки особистості в конфлікті. Застосування цього методу вимагає дотримання ряду принципів [7]:

- «довірливого спілкування» – створення обстановки довіри, відчуття єдності під час СПТ;
- «тут і тепер» – аналіз ситуацій спілкування, що виникають у процесі співпраці учасників;
- «персоніфікації висловлювання» – вимагає від учасників відкритого висловлювання своєї думки, зняття захисних реакцій, готовності прийняти відповідальність за свою позицію;
- «активності» – залучення всіх учасників до діяльності, дискусії, вправи, гри і т. д.;
- «акцентування мови відчуттів» – пропонується вільне вираження своїх почуттів, що виникають під час спілкування, і відкрита передача людині, яка їх викликала ;
- «конфіденційності» – збереження учасниками в таємниці інформації, отриманої від інших учасників [7].

До базових методів соціально-психологічного тренінгу відносять групу дискусію та ігрові методи.

Групова дискусія, як метод СПТ, є колективним обговоренням будь-якої проблеми з метою прийти до загальної думки щодо її подолання. В ході дискусії відбувається зіставлення думок з обговорюваної проблеми. Її цінність полягає в тому, що завдяки принципу зворотного зв'язку і майстерності керівника дискусії кожен учасник тренінгу одержує

можливість побачити, наскільки великі індивідуальні відмінності людей в сприйнятті та поясненні одних і тих же конфліктних ситуацій.

Серед ігрових методів СПТ найбільшого поширення набули метод ділової гри і метод рольової гри.

У діловій грі більше уваги приділяється відпрацюванню взаємодії її учасників у ситуаціях конфлікту. І значно менше уваги – аналізу міжособистісних стосунків, причин і мотивів конфліктної поведінки в різних ситуаціях. На думку Ю. Ємельянова, основний акцент тут робиться на інструментальному аспекті навчання [11].

Що стосується рольових ігор, то тут предметом вивчення є закономірності міжособистісного спілкування, що розглядаються в єдності всіх його сторін: мотиваційної, комунікативної, перцептивної, емоційної та інтерактивної.

Рольова гра – це групова дискусія, але «в особах», де кожному з учасників пропонується виконати роль відповідно до його уявлень про характер поведінки конфліктуючих, а також ситуацію, яку пропонується розіграти в ролях. Решта учасників тренінгу виступає як глядачі-експерти, яким належить обговорити, чия лінія поведінки була правильною.

За деякими даними, які наводять у своїх дослідженнях В. Лозниця, близько 70% учасників СПТ вказали в своїх звітах, що змінили свою поведінку в конфліктах, прагнуть не вдаватися до конфронтаційних способів вирішення проблем [22].

Як зазначає А. Шипілов, використання соціально-психологічного тренінгу для корекції конфліктної поведінки керівників забезпечило зниження вірогідності використання стратегій уникнення і суперництва, збільшення вибору компромісу і співпраці [44].

Таким чином, використання тренінгів у формуванні практичного досвіду безконфліктної управлінської діяльності сприяє формуванню у майбутніх менеджерів освіти вмінь та навичок позитивно міжособистісно взаємодіяти; професійно здійснювати різні види діяльності у стандартних і надзвичайних ситуаціях; творчо мислити та приймати конструктивне рішення у процесі вирішення управлінських ситуацій.

Як відомо, управлінню конфліктом повинна передувати стадія його діагностики, тобто визначення основних складових конфлікту, причин, що його породили. При проведенні діагностики конфлікту достатньо складним є виявлення суб'єктів конфлікту, їх потреб, що торкнулися, інтересів, побоювань, причин конфліктної взаємодії.

Для навчання студентів процедури виявлення причин конфлікту доцільним є використання викладачами методу картографії конфлікту, суть якого полягає в графічному відображенні складових конфлікту, в послідовному аналізі поведінки учасників конфліктної взаємодії, у формулюванні основної проблеми, потреб і побоювань учасників,

способів усунення причин, що призвели до конфлікту. Картографія конфлікту складається з декількох етапів. Перший етап картографії конфлікту – фіксування конфліктної проблеми. На першому етапі проблема описується у загальних рисах, визначається предмет конфлікту. Якщо, наприклад, йдеться про неузгодженість в роботі, про те, що хтось працює гірше за інших, то проблему можна відобразити як «розподіл навантаження». Якщо конфлікт виник через відсутність довіри між особою і групою, то проблему можна виразити як «взаємостосунки». На даному етапі важливо визначити саму природу конфлікту і неважливо, що це не повністю відображає суть проблеми. Не слід визначати проблему у формі двоякого вибору протилежностей «так чи ні», додільно залишити можливість знаходження нових і оригінальних рішень.

Другий етап – визначення головних учасників конфлікту. Участь в конфлікті може бути різною. Відповідно до цього виділяють таких учасників:

- опонент – учасник конфлікту, який вважає свої інтереси неузгодженими з інтересами іншого;
- противник – опонент, який прагне реалізувати свої інтереси за рахунок нейтралізації інтересів іншого;
- агресор – противник, який виявляє агресивність, намагається причинити іншому зло;
- посередник-учасник – його завдання допомогти ліквідувати конфлікт;
- арбітр – учасник, мета якого проаналізувати конфлікт і дати рекомендації щодо його ліквідації;
- ворог-противник – його мета – знищити противника (фізично чи морально, соціально).

Крім цього є ще ті, хто співчуває, і ті, хто засуджує дії певної сторони в даному конфлікті. На другому етапі виявляються головні учасники (суб'єкти) конфлікту. В список можна внести окремих осіб або цілі команди, відділи, групи, організації. Залучених у конфлікт людей, що мають спільні інтереси в конфлікті, можна об'єднати в групи.

Третій етап у складанні карти конфлікту – з'ясування того, в чому полягають інтереси і в чому побоювання кожного учасника конфлікту. Третій етап припускає перелік основних потреб і побоювань, пов'язаних з цією потребою, всіх основних учасників конфліктної взаємодії. Необхідно з'ясувати мотиви поведінки, що стоять за позиціями учасників в даному питанні. Вчинки людей визначаються їх бажаннями, потребами, мотивами, які необхідно визначити. Інтереси і побоювання учасника конфлікту конкретизуються в його позиції. У найзагальнішому вигляді позиція – це відповідь на питання – «Чого я хочу?».

Графічне відображення потреб і побоювань розширює можливості і створює умови для більш широкого круга рішень, можливих після закінчення всього процесу картографії.

Якщо складається карта конфлікту між двома співробітниками в організації, то в карту можна включити цих працівників, а фахівців, що залишилися, об'єднати в одну групу, або виділити окремо ще і начальника даного підрозділу.

Застосування методу картографії конфлікту дозволяє виявити учасників конфлікту, з них визначити суб'єктів цієї конфліктної взаємодії, представити предмет конфлікту (взаємостосунки у відділі), потреби і побоювання всіх учасників.

Люди в конфліктних ситуаціях зазвичай поведуться досить неадекватно. Практика психокорекційної і психотерапевтичної роботи показує, що можлива зміна конфліктної поведінки людини.

У психології проведено багато досліджень, в яких вивчені можливості індивідуальної і групової психокорекції конфліктної поведінки. Такі науковці, як І. Ладанов, У. Мастенбрук на основі результатів індивідуальної психокорекції спілкування в конфліктних сім'ях пропонують рекомендації для зниження конфліктної поведінки в повсякденному житті [21; 26].

Для психокорекції конфліктної поведінки майбутній менеджер має бути обізнаний із таким методом як вирішення конфліктів як індивідуально-психологічне консультування, який, як метод психокорекції, є специфічним чином організована взаємодія між психологом і клієнтом, що спрямована на підтримку клієнта, на роботу з його станами, переживаннями, проблемами, взаєминами особистості.

Метою даного консультування є створення умов для розв'язання конфліктних ситуацій, продуктивного виходу з кризи, більш інтенсивного особистісного розвитку, підвищення ритму життя. Консультування – це передусім допомога клієнтові в кращому розумінні себе, усвідомленні своїх справжніх прагнень, саморегуляції. Це допомога в оптимізації життєдіяльності, спілкування, сфери сімейних, професійних стосунків, адаптації до нових умов існування, допомога в організації себе, свого оточення та способу життя [21].

Психолог у ході консультування створює умови для зміни конфліктної поведінки клієнта. Ключем до цієї зміни є специфічні стосунки, які забезпечуються дотриманням певних принципів консультування [21]:

- добровільності;
- доброзичливого, безоцінного ставлення;
- забезпечення конфіденційності зустрічі;
- відмова від порад і рецептів;
- дотримання необхідної дистанції.

Іноді така співпраця стає першою фазою подальшої й тривалої психотерапевтичної роботи. Використання цього методу забезпечує актуалізацію внутрішніх ресурсів людини, що звернулась за допомогою, стимулює її власні потенційні можливості.

Аутогенне тренування (АТ) як метод має на меті оволодіння майбутнім керівником прийомами м'язевої релаксації, самонавіювання, розвитку концентрації уваги і сили уявлення, умінь контролювати свою поведінку. За допомогою аутогенного тренування можливе управління своїм психічним станом, зниження ситуативної тривожності та агресивності.

Вплив на особистість і на її стан, як вказує у своїх працях І. Шульц, забезпечується трьома шляхами: довільним управлінням станом центральної нервової системи, тонусом скелетної мускулатури та диханням; використанням чуттєвих образів, уявлень в якості регулятора свого стану; словесним самонавіюванням або аутосугестією. Психологічний ефект аутогенного тренування полягає в розвитку здібностей до довільного управління тонусом м'язів, судин, ритмом дихання, а в подальшому і володіння власним настроєм та самопочуттям, психічним станом, а також підтримання оптимального рівня активності [26].

Як стверджує Н. Коломінський, аутогенне тренування складається з двох рівнів. Завданням першого рівня (аутогенна релаксація) є розвиток здатності до релаксації і контролю вегетативних функцій. Завданням другого рівня (аутогенна медитація) є формування здібностей особистості до контролю вищих психічних функцій і управління трансовими станами різного характеру [20].

Цей метод сприяє розвитку можливостей і властивостей уваги та уяви, розвитку уміння контролювати мимовільну розумову активність для підвищення ефективності діяльності суб'єкта. Аутогенне тренування дозволяє виробити навички самоконтролю і саморегуляції особистості, цілеустремління, терплячість, розвиває психічну витривалість, сприяє самовдосконаленню та особистісному зростанню [20].

Сучасними та поширеними психотехнологіями вирішення конфліктів та конфліктної поведінки, з якими мають бути ознайомлені майбутні менеджери освіти, є посередництво або медіація (використання третьої сторони в регулюванні конфліктів) [20].

Третя сторона – індивід або група, які є зовнішніми по відношенню до конфлікту двох або більше учасників, намагається допомогти в досягненні згоди.

Діяльність психолога (соціального працівника), яка полягає у наданні допомоги в розв'язанні реальних конфліктів, передбачає вибір оптимальних способів взаємодії з опонентом. Процедура і технологія посередництва в розв'язанні конфлікту складається з п'яти основних етапів: організації опосередкування конфлікту; мотивації і встановлення відносин партнерів,

опонентів; монологічного опосередкування конфлікту; діалогічне опосередкування конфлікту; підбиття підсумків роботи [20].

Велике значення в успішності діяльності посередника, як зазначає Н. Самсонова, відіграє комплекс його морально-етичних якостей, що гарантують довіру сторін та їх впевненість в його неупередженості. Для того, щоб посередник сприймався як авторитетна людина, здатна здійснити дійову допомогу сторонам конфлікту, бажано, щоб він мав високий соціальний статус і досвід успішного посередництва.

Позитивне враження залишають посередники, яким властиві: емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність, компетентність, розвинуті комунікативні навички, щира манера спілкування, небайдужість, зацікавленість у конструктивній взаємодії сторін конфлікту [35].

Хороший посередник, як зазначає А. Анцупов, прагне зрозуміти позиції, інтереси і мотиви інших людей, з повагою ставиться до них і вважає їх здатними вирішувати складні проблеми. Водночас він пам'ятає про необхідність певним вирашним чином представляти себе, демонструвати впевненість у власних силах і чуйності до оточуючих. Він не оцінює та не критикує дії сторін, а прагне зробити переговори більш ефективними і результативними [3].

Індивідуальні бесіди з психологом, підготовка до спільної зустрічі з опонентом, спільна робота в тріаді (Я – він – психолог) допомагають людині усвідомити нерациональність своєї поведінки, сприяють конструктивному вирішенню міжособистих суперечностей. Під час такої співпраці особистість може навчитися впливати на поведінку опонента з метою попередження виникнення конфліктних форм поведінки у опонента та уникнення розгортання конфлікту.

У своїх дослідженнях такі психологи, як А. Анцупов та А. Шипілов дійшли висновку, що людина, яка обізнана в тонкощах правильного спілкування, здатна впливати на свого опонента по взаємодії таким чином, щоб попередити та уникнути виникнення конфліктних форм поведінки. Основними правилами, на думку вчених, є повага до думки опонента, дати можливість йому висловитись; об'єктивна оцінка можливостей опонента; оцінка психічного стану співрозмовника; намагатись не обговорювати агресивних тем; під час спілкування бажано уникати крайніх, жорстких, категоричних за формою оцінок будь-яких аспектів обговорюваних проблем, тим більше позиції і особистості партнера [5].

Самоаналіз конфліктної поведінки застосовується тоді, коли особа потрапляє в конфлікт або після його завершення. При застосуванні такого способу важливо навчити майбутнього керівника дотримання певних принципів [3]:

- об'єктивності;

- нейтральності;
- безсторонності;
- рівності критеріїв;
- відсутності «подвійного стандарту».

Самоаналіз, підкріплений самоспостереженням, самоконтролем і самовладанням, дозволяє удосконалювати стиль взаємодії з людьми.

Застосування цього методу корекції конфліктної поведінки, на думку А. Шипілова, дозволяє змінити ставлення особистості до явища конфлікту як такого. Він має на меті, в першу чергу, розвиток вольової саморегуляції особистості, її конфліктостійкості, навичок самокритики [44].

Здійснений аналіз прийомів формування у майбутніх менеджерів освіти конфліктологічної компетентності доводить, що процес формування практичної складової підготовки студента в цілому детермінований загальними закономірностями становлення його особистості: через пізнання, почуття – до усвідомлення, а потім – до дії, саме такою є логіка даного процесу.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи теоретичний матеріал та результати емпіричного дослідження, можна зробити такі висновки:

1. Конфлікти є закономірним явищем, що притаманне будь-якому суспільству та колективу. В значній мірі стабільність залежить від правильної організації процесу управління. Нині конфлікти вивчає відносно молода наука конфліктологія, яка виділилася в самостійний напрям в кінці 50-х р. ХХ ст.

Пілотажний аналіз визначень суті конфлікту дає підстави стверджувати про розмаїття дефініцій цієї категорії. Аналіз визначень показує, що при всій подібності характеристик, що описуються як складові компонентів чи ознак конфлікту, ні одне з визначень не може бути прийняте за універсальне.

Тому науковці у галузі конфліктології справедливо вважають, що описання конфлікту має базуватись на основі наступних груп основних понять: 1) сутність конфлікту; 2) його генеза; 3) еволюція конфлікту; 4) класифікація конфлікту; 5) структура; 6) динаміка; 7) функції; 8) особистість в конфлікті; 9) попередження конфлікту; 10) вирішення; 11) методи вивчення конфлікту.

У результаті вивчення наукових джерел встановлено, що конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій або поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії. Конфлікт – це найважливіша сторона взаємодії людей у суспільстві, своєрідна клітина соціального буття, це форма відношень між потенційними й актуальними суб'єктами

соціальної дії, мотивація яких обумовлена протилежними цінностями і нормами, інтересами і потребами.

2. Конфлікти в закладах освіти мають свою специфіку, яка пов'язана з типом закладу освіти, але значна частина конфліктів це так звані «ділові конфлікти». Найбільш типовими причинами ділових конфліктів є: несумісність цілей (коли досягнення цілей одним працівником заважає досягненню цілей іншого); недоліки планування; розподілу навантаження; недосконалі зв'язки між керівником і підлеглими; ініціатива повністю передана в руки підлеглих; «хибні круги управління» (ніхто ні за що не відповідає, всі в однаковій мірі безвідповідальні і безвладні); брак ресурсів та ін. Крім конфліктів, які виникають внаслідок недоліків організації роботи, планування і т. д., є конфлікти пов'язані з міжособовими стосунками. Це конфлікти, що зв'язані з соціально-психологічною системою відносин. Вони можуть не мати відношення до виробничої сфери. Але оскільки цей конфлікт виникає в рамках організації, то він впливає і на ділові стосунки.

3. Конфліктологічна компетентність є складовою частиною загальної управлінської компетентності. Її найчастіше визначають як здатність і готовність: 1) здійснювати діяльність з профілактики конфлікту; 2) мінімізувати деструктивні форми конфлікту і перевести їх в конструктивне русло в реальному конфлікті; 3) за необхідності виступити посередником або медіатором у вирішенні конфлікту.

На основі узагальнення наукових джерел конфліктологічну компетентність керівника закладу освіти можемо трактувати як інтегральну характеристику, яка визначає його здатність безконфліктно вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях управлінської педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

4. Результати діагностування засвідчили, що найбільша кількість студентів, які брали участь у дослідженні, належить до середнього рівня сформованості конфліктологічної компетентності. Доволі великою у відсотковому відношенні виявилася група респондентів, які за сукупністю результатів діагностики належали до низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. На високому рівні зафіксовано лише 14,3 % майбутніх керівників закладами освіти.

Ці результати дають змогу зробити висновок, що у сучасних вищих педагогічних закладах освіти, в яких здійснюється професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти приділяється недостатня увага до формування у студентів конфліктологічної компетентності як важливої складової їх професійної діяльності і міжособистісних відносин на різних рівнях. Більшість студентів характеризувалася обмеженими,

несистематизованими знаннями щодо сутності конфліктів і способів їх подолання у поведінці та житті; не усвідомлювало важливості такої важливої компетентності для майбутньої управлінської діяльності.

5. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів діагностування нами визначені такі шляхи удосконалення процесу формування в майбутніх керівників закладами освіти конфліктологічної компетентності: формування позитивної мотивації студентів на необхідність набуття конфліктологічної компетентності; удосконалення змісту теоретичної підготовки майбутніх менеджерів освіти в контексті формування їх конфліктологічної компетентності; оволодіння досвідом безконфліктної взаємодії з суб'єктами освітнього діяльності на основі використання інтерактивних форм і методів навчальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 3.1:

1. Авдеев В.М. Анализ подходов к научному описанию и построению образовательных моделей. В.М.Авдеев. URL: <http://www.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/international/docs/AvdeevVM.doc>.
2. Алан Г. Джонсон. Тлумачний словник з соціології: Пер. с англ.; За наук. ред. В. Ісаїва, А. Хоронжого. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2003. 480 с.
3. Анцупов А. Я., Шитилов А. И. Конфликтология. А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов Москва: Экономика, 1999. 258 с.
4. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 19 с. URL: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko11sod.pdf>
5. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С.47-52.*
6. Буткевич Т. В. Конфліктологія з основами психологи управління: навч. посіб. Т. В. Буткевич. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
7. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. Пособие. И. В. Вачков. Москва: Ось 89, 2000. 223 с.
8. Ващенко И. В. Общая конфликтология: учеб. пособие. И. В. Ващенко. Харків: Изд-во ХГУ, 2000. 512 с.
9. Гришина Н. В. Психология конфликта. Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Онри, 2000. 258 с.
10. Дарендорф Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ. Р. Л. Дафт. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 832 с.

11. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ю. Н. Емельянов. Ленинград: ЛГУ, 1985. 180 с.
12. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 288 с.
13. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. А.Г.Здравомысло. Москва: Экономика, 1996. 320 с.
14. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности. Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Психологич. Журнал. 2003. № 6. С. 35–44.
15. Зингер В., Ланге Л. Руководить без конфликтов. В. Зингер, Л. Ланге. Москва: Экономика, 1990. 857 с.
16. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
17. Калегіна О. Компетентнісний підхід в професійній освіті. О. Калегіна. Київ: Основа, 2009. 352 с.
18. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка. Київ: Ніка-Центр, 2000. 332 с.
19. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н.Л.Коломінський. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
20. Котловий С. А. Формування соціального досвіду безконфліктної поведінки в учнів професійного ліцею / С.А.Котловий. Житомир: ЖДУ, 2018. 180 с.
21. Ладанов И. Д. Практический менеджмент: В 3 ч. / И. Д. Ладанов. Москва: Прогресс, 1992. 599 с.
22. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: навч. посіб. / В.С.Лозниця. Київ: ТОВ УВПК «Екс Об», 2000. 512 с.
23. Ложкин Г. В., Повякель Н. Н. Практическая психология конфликта: учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, Н. Н. Повякель. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
24. Лукашевич Н. П. Теорія і практика самоменеджменту / Н. П. Лукашевич. Київ: МАУП, 1998. 360 с.
25. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
26. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. / У.Мастенбрук. Москва: Инфра-М, 1996. 318 с.
27. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01. Волгоград, 2008. С. 8.
28. Ничкало Н. Г. Методичні проблеми безперервної професійної освіти : наук.-метод. зб. [ред. кол. Зязюн І. А. та ін.] // *Психологічні проблеми безперервної професійної освіти*. Київ, 1994. С. 22-26.
29. Овчарук О. Е. Компетентнісний підхід в освіті: вітчизняний і

зарубіжний досвід: монографія. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 426 с.

30. Організаційна поведінка: навч.-метод, посіб. для самост. вивч. дисц. / Л. М. Савчук, Н. Ю. Бутенко, А. М. Власова та ін. Київ: КНЕУ, 2001. 249 с.

31. Первин Ю. Компетентность и операционный стиль мышления. Энциклопедия учителя информатики. Дидактика и информатика. –URL: <http://inf.1september.ru/?year=2007&num=11>

32. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // *Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология*. Москва: Изд-во МГУ, 1997. № 4. С. 42 - 44.

33. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

34. Психология деловых конфликтов. Хрестоматия: учебн. пособ. / За ред. А. Полякова. Самара: Издательский дом «Бахрам-М», 2007. 748 с.

35. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. / Н.В. Самсонова Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.

36. Скотт Д. Р. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Р.Скот. Москва: Внешторгиздат, 1991. 190 с.

37. Старобинский Э. Е. Как управлять персоналом / Э.Е.Старобинский. Москва: Бизнес-школа Интел-Синтез, 1995. 240 с.

38. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. №3. С.20–26.

39. Терещенко В. І. Організація і управління: Досвід США. Київ: Знання, 1990. 48 с.

40. Фельзер А.Б. Доброневский О. В. Техніка роботи керівника. Київ: Вища школа, 1993. 342 с.

41. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Из-во полит. лит-ры, 1980. 407 с.

42. Фокин Ю.Г. Психодиагностика высшей школы. Москва: МГТУ, 2000, 217 с.

43. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал Півд. наук. Центру АПН України*. 2009. № 1/2. С. 128-134

44. Шипилов А. В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. Київ: МАУП, 1999. 400 с.

45. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Москва: Современное слово, 1998. 520 с.

3.2. КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ПРИЩЕПА С. М.

к.п.н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

У останні роки в управлінні школою відбувся помітний поступ від командно-адміністративного стилю управління до утвердження принципів демократизації й гуманізації. Цей процес потребує істотного оновлення теорії, практики управління освітнім закладом, зокрема здійснення конверсії психологічного чинника контролю, усвідомлення суті й значення педагогічного аналізу. У зв'язку з цим проблема удосконалення контрольно-діагностичної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти є гостро актуальною.

Реформування галузі освіти в Україні зумовлює зміни в управлінні закладами освіти, зокрема, й контрольно-діагностичної діяльності їхніх керівників. Законом України «Про освіту» визначено сутність поняття «якість освітньої діяльності». Сучасна ситуація характеризується кардинальними змінами в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах діяльності, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів і методів до організації освітнього процесу, перетворення жорсткого управління на мобільне, гнучке.

З огляду на основні тенденції розвитку системи освіти на сучасному етапі виокремлюють такі тенденції розвитку загальної середньої освіти, що діють на рівні управління нею [7]:

- гуманістичне спрямування, що передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розвиток здібностей вихованців, учнів і задоволення їхніх освітніх потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей;
- демократизація, спрямована на розширення впливу громадської думки для прийняття управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл управління між органами виконавчої влади та місцевого самоврядування;
- взаємодія державних і громадських інститутів, творчих спілок та асоціацій, їхнє спрямування на розвиток освіти із урахуванням регіональної специфіки та наявного потенціалу;
- зорієнтованість освітньої політики на створення системи освіти, здатної забезпечити високу якість освіти з максимально можливою доступністю;
- партнерство, що передбачає створення партнерських відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу, що забезпечуватиме підвищення інвестиційної привабливості освіти, розвиток меценатства, інноваційних

форм і видів освітньої діяльності;

- інтеграція освіти і науки, сприяння інноваційній діяльності в навчальних закладах різного рівня акредитації та форм власності;
- підвищення якості контрольної-діагностичної діяльності в контексті незалежного оцінювання, що зумовлює удосконалення системи регіональних моніторингових досліджень.

Будь-яке управління характеризують: дві підсистеми – керувальна та керована в межах єдиної самокерованої системи; цілеспрямованість процесів впливу; наявність програми як сигнально-інформаційний носій, за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявність зворотних зв'язків [3].

Керувальна підсистема надає відповідні команди (розпорядження, накази тощо), які приймає для виконання керована підсистема за відповідними закономірностями, охарактеризованими в наукових працях В. Афанасьєва, В. Бондаря, Р. Дафта, П. Дракера, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Коберника, Н. Коломінського, В. Лазарева, В. Маслова, М. Мескона, Н. Островерхової, В. Пікельної, М. Портера, М. Поташника, В.Смірнова, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хміля.

На думку О.Касьянової, реалізація технологічних стадій управлінської діяльності вимагає таких умінь [7]:

- спостерігати («бачити») педагогічні явища;
- аналізувати заняття та виховні заходи; аналізувати роботу кожного та колективу загалом;
- організовувати ґрунтовний колективний аналіз виконаної роботи;
- бачити недоліки в роботі;
- відрізняти об'єктивне від суб'єктивного в педагогічних висновках;
- аналізувати власну роботу.

Тенденції розвитку освіти в Україні вимагають змін стратегії й тактики управління розвитком освітнього закладу, тобто створення системи аналізування, оцінювання, контролю та прогнозування педагогічних систем відповідно до об'єктивних процесів у економічному та соціально-культурному житті країни, контексті формування освітньої політики. Такою системою є контрольна-діагностична діяльність керівника навчального закладу.

У практиці здійснення контрольної-діагностичної діяльності широко використовують інспектування, моніторинг, діагностику, аудит, експертизу.

Варто подати сутнісний зміст основних понять контрольної-діагностичної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти, що подаємо у табл. 1

Сутнісний зміст основних понять контрольно-діагностичної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти

Сутнісність понять	<p>Експертиза – особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити та зрозуміти те, чого не можна просто виміряти або обчислити; його здійснюють компетентні та незалежні спеціалісти (експерти), саме суб’єктивній думці та відповідальному рішенню експертів надають вирішального значення</p>
	<p>Моніторинг – інформаційна система (збирання, обробляння, збереження та використання інформації про стан керованого об’єкта), яку постійно поповнюють, що вказує на безперервність відстеження</p>
	<p>Діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об’єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та результатів у зв’язку із передбаченими або здійсненими заходами</p>
	<p>Аудит – незалежне оцінювання якості продукту та/або результатів діяльності відповідальних осіб, систематичний документований процес отримання свідчень аудиту (аудиторських доказів), об’єктивного їх оцінювання з метою встановлення ступеня виконання критеріїв перевірки</p>
	<p>Інспектування – забезпечення функціонування закладів освіти у суворій відповідності із державними нормативними вимогами, отже, передбачає оцінювання педагогів, закладів освіти з точки зору зовнішнього зразка на підставі загальноприйнятих норм</p>
	<p>Контроль – інформація про стан об’єкта, яку використовують для попередження негативних результатів. Контроль може мати як безперервний, так і дискретний характер. Його ефективність залежить від систематичності та своєчасності.</p>

Як зазначено в наукових працях, моніторинг – постійне спостереження за певним процесом, явищем з метою виявлення його відповідності нормам, прогнозам, бажаному результату. Моніторинг передбачає наявність певного стандарту, зразка, за яким здійснюють постійне відстеження та коригування процесу, явища, об’єкта відповідно до еталону, який є бажаним результатом [6]. Моніторинг, на відміну від інших контрольних заходів, забезпечують систематичністю, послідовністю і тривалістю дій з метою не лише вимірювання, наприклад, рівня знань, умінь, навичок, але й установлення причин відхилень,

прогнозування можливих рівнів навчальних досягнень учня.

Діагностику зазвичай сприймають як: процес отримання інформації про стан об'єкта, виявлення типу патології (діагноз); засіб здійснення цього процесу (сукупність методів і засобів діяльності з оцінювання стану об'єкта); спеціальний напрям діяльності (тобто наукова дисципліна).

Особливість діагностики полягає в тому, що її може здійснювати будь-хто за допомогою певних методик, спрямованих на визначення причин (діагнозу) позитивного або негативного результату [8].

Що стосується такої процедури як аудит, варто зупинитися на його перевагах: по-перше, адміністрація школи сама ініціює контроль, а тому не схильна приховувати недоліки; по-друге, така перевірка не призводить до негайних оргвисновків, чого найчастіше побоюються керівники шкіл. Відтак формується атмосфера співпраці між аудиторами та педагогами, обидві сторони мотивовані на розв'язання проблеми.

Основне призначення експертизи в освіті полягає в наданні допомоги, підтриманні колективів освітніх закладів для здійснення тих чи інших змін та управління ними як на етапі формування задуму (проекування), так і під час його реалізації.

Керівник освітнього закладу відіграє в цьому процесі ключову роль. Він знаходиться в центрі соціально-економічних та педагогічних перетворень, він координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного і тактичного характеру залежить сутність успішної роботи закладу в цілому.

Таким чином, перевід управлінської діяльності керівника в системі загальної середньої освіти у професійну сферу стає важливою умовою успішності в освітньому менеджменті.

Контрольно-діагностична компетентність це контроль за виконанням нормативних, директивних документів, навчальних програм, якістю навчальних досягнень учнів, станом викладання основ наук, моніторинг методичної роботи, організації позакласної виховної роботи.

Тому, на нашу думку, контрольно-діагностичну компетентність керівника закладу загальної середньої освіти ми розуміємо як вміння виконувати поставлені перед собою завдання на підставі набутих знань і навичок; постійне обмірковування своїх дій; аналіз досягнутих результатів у процесі власної контрольно-діагностичної діяльності.

Висока якість освітнього процесу у школі можлива лише тоді, коли в керівника достатньо фактів та спостережень для аналізу та відповідних висновків. Саме внутрішньошкільний контроль є джерелом інформації для прийняття управлінських рішень та їх координації і виконання.

Досягти успіху, мати достатньо позитивний соціальний імідж може освітній заклад, керівник якого добре знає теоретичні основи

внутрішньошкільного контролю, не ігнорує його, використовує різні технології оцінки та аналізу, які супроводжуються досконалою роботою з учительським колективом, спрямовану на кваліфіковану допомогу педагогам у підвищенні педагогічної майстерності, в оволодінні сучасними технологіями, ефективними методами навчання і виховання.

Ефективно спланована й організована робота в закладі освіти допомагає кожному керівникові освітнього закладу реалізовувати основні функції організації управлінської праці, яка розпочинається зі збору й обробки інформації і закінчується прийняттям управлінських рішень. Контроль, як правило, завершує управлінський цикл і багато фахівців вбачають у ньому основну діяльність керівника.

У теорії та практиці управління довгий час панувала хибна думка, згідно з якою контроль не пов'язується зі структурою функцій управління. Це призвело до абсолютизації контролю та перетворення його на самоціль і знаряддя адміністративного впливу на педагога, процес та результати його професійної діяльності.

Контроль за процесом і результатом – одна із найважливіших управлінських задач. Але, водночас, контроль – це та професійна функція, яку керівник надає своїм співробітникам. Він подвійно потрібний, тому що повинен уберегти і організацію, і співробітників від втрат. Саме тому контроль повинен включати спостереження за ходом роботи та аналізу її результатів. Інакше не можна забезпечити якісне виконання цілей і задач, що стоять перед організацією.

Як справедливо зазначив Б. Сівон [10, с. 25], контроль як елемент функції управління передбачає:

- висвітлення фактичного стану (виконання);
- дослідження визначеного стану (обов'язкового);
- порівняння виконання з визначеним станом з метою визначення ступеня відповідності; з'ясування причин визначених відхилень виконання від визначеного стану.

При цьому контроль трактують і як систему, і як процес, і як функцію. Л.Гуцаленко, В.Дерій, М.Коцупатий зазначають [5, с. 25], що сутність контролю полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу на об'єкти управління, який передбачає систематичний нагляд, спостереження за їх діяльністю для виявлення відхилень від встановлених норм, правил, вимог чи завдань у процесі їх виконання.

В основі контрольної-діагностичної діяльності керівника освітнього закладу, на думку багатьох, лежать два види управлінської діяльності:

- перцептивний, пов'язаний зі збором інформації щодо ходу та розвитку освітнього процесу, який передбачає порівняння дійсного стану справ з еталоном через безпосереднє сприймання педагогічної діяльності керівником;

– комунікативний, що передбачає створення комунікативної мережі, по якій іде інформація, необхідна для управління педагогічним процесом, спілкування директора, його заступників з педагогами, учнями [7].

Виходячи з цього, ми бачимо, що потрібно приділяти велику увагу саме організації контрольної-діагностичної діяльності, адже за результатами цієї діяльності приймаються управлінські рішення для регулювання об'єкта, який контролювався.

При організації контролю варто виходити з таких положень:

– об'єктивність, конкретність і цілеспрямованість контролю, вивчення освітнього процесу з урахуванням основних його закономірностей;

– системність і систематичність контролю на основі вибору найдоцільніших для даного проміжку часу його видів, визначення оптимальних термінів організації перевірок;

– діалектичний підхід до вивчення й аналізу змісту роботи вчителів. Потрібно планомірно охопити всі ділянки освітнього процесу, визначити в процесі контролю конкретні завдання для кожного члена педагогічного колективу, накреслити шляхи їх виконання; оцінювати роботу вчителів; - повсякденна перевірка виконання рішень наказів і розпоряджень.

Правильно організована контрольна-діагностична діяльність дозволяє нам підтвердити факт, що висока якість роботи керівника в школі можлива тоді, коли в нього є достатньо фактів і спостережень для аналізу й відповідних висновків [1].

Розглядаючи інтеграцію організації і контрольної-діагностичної діяльності, також необхідно звертати увагу на той факт, що ефективно здійснення завдань контролю можливе за умов дотримання важливих вимог (див. табл. 3.2.2.).

Вимоги контролю у закладі загальної середньої освіти [8]

Вимога	Характеристика
систематичність	створення у закладі освіти системи систематичності контролю, яка дозволяє керувати всім ходом педагогічного процесу; регулярне проведення контролю
об'єктивність	передбачає проведення перевірки діяльності вчителя, класного керівника, усього педагогічного колективу згідно з вимогами державних стандартів і освітніх програм на основі вироблених і погоджених критеріїв
гуманізація	спрямована на встановлення між суб'єктом і об'єктом контролю стосунків взаєморозуміння, взаємодопомоги і співробітництва
індивідуалізація	означає обов'язкове урахування своєрідності кожної особистості при виборі форм і методів контролю, визначенні характеру методичних рекомендації
диференціація	передбачає взаємозалежність контролю і результатів роботи всього педагогічного колективу або окремих його груп

Проаналізувавши наукові роботи вчених, можна виділити основні етапи здійснення контролю:

- інформаційно-аналітичний – пов'язаний зі збиранням інформації про стан об'єкта управління та визначенням необхідної інформації для прийняття управлінського рішення або розробки плану;

- прогностичний – характеризується здійсненням цілепокладання та плануванням роботи;

- організаційно-координаційний – забезпечує виконання плану та узгоджує зусилля виконавців;

- власне контроль – визначається супроводженням виконанням плану та відстеженням ступеня ефективності діяльності об'єктів управління;

- регулювання – передбачає корекцію за наслідками контролю [2, с. 74].

В теорії та практиці школознавства виділяють різні види внутрішньошкільного контролю, що представлені у табл. 3.2.3.

Класифікація видів внутрішньозкільного контролю

Класифікаційні ознаки	Види контролю
Залежно від специфіки розв'язуваних завдань	Адміністративний: контроль системи корпоративного управління, контроль організаційно-функціональної діяльності тощо
	Правовий контроль: відповідності нормативно-законодавчим вимогам, контроль договірної діяльності тощо
	Управлінський: контроль прийняття управлінських рішень, контроль керівних управлінських розробок, контроль виконання наказів тощо
Залежно від обсягів і повноти охоплення контролем	Повний або частковий контроль діяльності напрямів бізнесу, контроль окремого сегменту діяльності
	Комплексний або тематичний контроль діяльності окремого сегменту, контроль окремого бізнес-процесу
	Суцільний або вибіркового контроль всього обсягу інформації, або контроль частини масиву інформації, який надано до перевірки
Залежно від часу здійснення контрольних дій	Попередній контроль, який здійснюється до моменту виникнення інформації, для визначення перешкод виконанню бізнесу-процесу, попередження відхилень тощо
	Поточний: відіграє роль зворотного зв'язку, спрямований на попередження відхилень при виконанні завдання, що перевіряється
	Наступний: проводиться по закінченні виконання завдання, спрямований на визначення ступеня відповідності між запланованими та досягнутими показниками; недоліком ретроспективного контролю є відсутність можливості оперативного реагування
Залежно від джерел інформації (даних), на основі яких здійснюється контроль	Документальний контроль: контроль інформації, наданої у вигляді документів, наприклад первинного бухгалтерського обліку, юридичних документів, право установчих документів тощо
	Фактичний контроль: наявності активів, огляду процесів тощо
	Комп'ютерний контроль: інформаційних систем, вірності обліку ТМЦ, співставлення даних тощо

Продовження таблиці 3.2.3

Класифікаційні ознаки	Види контролю
Залежно від прийомів і процедур проведення внутрішнього контролю	Загальнонаукові методичні прийоми контролю: аналіз, синтез, індукція, дедукція, редукція, аналогія, моделювання, абстрагування, експеримент тощо
	Документально-юридична оцінка, логічний контроль, зустрічна перевірка, формальна перевірка, спосіб зворотного розрахунку тощо
	Фактичний контроль: інвентаризація, експертиза, візуальне спостереження, контрольний вимір, лабораторний аналіз тощо
	Загальнометодичні прийоми: аудит, аналіз, ревізія, моніторинг тощо
	Емпіричні методичні прийоми контролю, розроблені особисто аудиторами: інвентаризація, контрольні виміри робіт, контрольні запуски обладнання, формальна та арифметична перевірки, зустрічна перевірка, метод зіставлення однорідних фактів, службове розслідування, експертизи різних видів, сканування, логічна перевірка, письмове та усне опитування тощо
За характером контрольних заходів	Плановий контроль: контроль, що здійснюється в плановому порядку згідно встановленого графіку
	Раптовий контроль: контроль, який здійснюється при надходженні негативних сигналів із зовнішнього або внутрішнього середовища підприємства, наприклад, скарг на невиконання посадових обов'язків; може здійснюватися з метою профілактики зловживань
За періодичністю проведення контрольних заходів	Систематичний контроль: контроль, здійснюваний на постійній основі, наприклад контроль якості продукції
	Періодичний контроль: контроль, який проводиться на періодично-регулярній основі, наприклад щоквартальна перевірка податкової звітності тощо
	Епізодичний контроль: контроль, який здійснюється для перевірки поодиноких епізодів діяльності, наприклад, перевірка умов виконання певного договору

Надзвичайно важливими для контролю як функції управління є функції:

- інформаційна (створює масив інформації щодо якості освіти в навчальному закладі);
- діагностична (фіксує реальний стан якості освіти у навчальному закладі);
- оцінювальна (дає кількісно-якісну оцінку об'єктів освітнього процесу у навчальному закладі на основі певного набору критеріїв та

показників);

- коригувальна (мінімізує вплив негативних факторів в освітньому процесі);
- прогностична (формує стратегію і тактику розвитку освіти у навчальному закладі);
- управлінська (відстежує ефективність та результати прийняти рішень, розроблених програм);
- превентивна (виявляє небажані відхилення та запобігання негативним наслідкам);
- комунікаційна (уможливлює зворотній зв'язок, забезпечує надання інформації для виконання діагностичної функції).

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що функції контролю між собою мають тісний зв'язок та реалізуються його суб'єктами. Функції контролю створюють прямий та зворотній зв'язок між керівником та підлеглими.

Змістом внутрішнього контролю є основні види діяльності школи:

- навчальний процес, який передбачає вивчення стану виконання навчальних програм, рівня знань і навичок учнів, продуктивності праці вчителя, індивідуальної роботи з обдарованими дітьми, якості позаурочної предметної діяльності, наявності в учнів навичок самостійної роботи;
- виховний процес, коли перевіряють рівень вихованості, громадської активності учнів, якість роботи класних керівників, участь батьків у виховному процесі, якість загальношкільних традиційних заходів, рівень здоров'я і фізичної підготовки учнів, профілактичну роботу з педагогічно занедбаними дітьми;
- методична робота, коли визначають методичний рівень кожного вчителя, кожного класного керівника, механізм поширення педагогічного досвіду, підвищення кваліфікації вчителів;
- наукова і експериментальна діяльність, коли визначають її відповідність концепції розвитку школи, ступінь наукової обґрунтованості нововведень, їх результативність, рівень наукової освіченості педагогів, науково-дослідницької роботи учнів;
- психологічний стан, коли виявляють ступінь психологічного комфорту (дискомфорту) учнів, учителів, психологічну підготовленість колективу до розв'язання, певної проблеми, запровадження нової структури та ін.;
- забезпечення необхідних умов освітнього процесу (охорона праці, санітарно-гігієнічний стан, забезпеченість навчальною і методичною літературою, навчально-технічним обладнанням).

Керівнику сучасного закладу освіти доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності,

що пов'язаний з конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширення сфери знань та умінь в галузі менеджменту освіти та іншими об'єктивними обставинами. Обов'язок керівника – створити умови, в яких кожен міг би самореалізуватися.

Значення контролю для ефективного управління школою надзвичайно велике, адже полягає в забезпеченні інформацією про стан школи та окремих її підсистем; виховує відповідальність за визначену ланку роботи та результати діяльності; в наданні дієвої допомоги педагогам школи в пошуках ефективних форм та методів навчання

Аналізуючи всі нормативні документи про керівників закладів загальної середньої освіти варто зазначити, що сучасний керівник має бути соціальним лідером, володіти сучасними технологіями менеджменту та маркетингу в освіті; має бути менеджером, який управляє педагогічною системою школи, її розвитком, вивчає освітньої практики.

Таким чином, необхідність оновлення контрольної-діагностичної діяльності керівника зумовлена модернізацією управління освітнім закладом і полягає:

- по-перше, в гарантуванні якості освіти, забезпеченні державного освітнього стандарту та його національного регіонального компонента; гуманізації та демократизації освіти, яка передбачає її варіативність, творчість педагогів, розвиток інноваційних процесів. Проте за сучасних умов суттєво зростає ризик деформації цілей і змісту освіти в результаті суб'єктивізму, недостатнього професіоналізму освітян та інших причин;

- по-друге, в аргументованому поданні суспільству результатів освіти, її якості. Однак це має бути не оцінювання учителями навчальних досягнень учнів або результатів вступу учнів до закладу вищої освіти, а об'єктивне оцінювання результатів освіти;

- по-третє, в створенні підґрунтя для вирішення питання про атестацію закладу освіти, який за законом має право обирати власну освітню програму, але зобов'язаний забезпечити право учнів на якісну освіту;

- по-четверте, в забезпеченні зворотного зв'язку, коригуванні навчальної діяльності кожного учня, створенні засад адекватної самооцінки;

- по-п'яте, в результатах контролю й аналізу діяльності учнів і навчального закладу в цілому, що може бути об'єктивним підґрунтям для атестації педагогічних кадрів, бо оцінюватиме не зусилля педагогів, а реальну освітню ситуацію, результати освітньої діяльності, стимулюватиме інноваційний розвиток системи освіти.

У сучасних умовах складність контрольованих об'єктів значно перевищує можливості суб'єктів контролю (органів управління та

контролюючих органів). Таким чином, контроль стає недостатньо ефективним, тому що його органи з об'єктивних причин не в змозі регулярно, своєчасно та повністю переробляти інформацію, необхідну для якісної організації контрольної діяльності.

В умовах реформування освіти в Україні особливої уваги набуває питання підготовки нових та перепідготовки існуючих керівників освітньої галузі, які відповідали б викликам сучасності. Без вирішення цих питань неможливо вибудувати європейську якість освіти, готувати конкурентоспроможних фахівців-управлінців.

Сьогодні суттєво змінилася професійна роль управлінця освітньої установи, як наслідок виникла нагальна потреба у вдосконаленні педагогічної освіти у галузі підготовки сучасних керівників, її модернізація, перехід на якісно новий рівень. У цьому контексті зосереджено увагу на висвітлення викликів сьогодення щодо підготовки керівників у освітній сфері, виявлення необхідності вдосконалення існуючих та створення нових освітніх програм, ліцензування спеціальностей та спеціалізацій, направлених на підготовку сучасного менеджера освітньої галузі з використанням передового європейського досвіду.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр., Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр., у новому Законі «Про освіту», актуалізовано підготовку сучасних керівників освітньої галузі України.

На нашу думку, для розвитку контрольної-діагностичної компетентності керівників закладу загальної середньої освіти варто проводити науково-методичні семінари, зокрема, на тему: Сучасний менеджер освіти – діагност, експерт.

На даному семінарі варто знайомити з метою та завданнями контрольної діяльності у закладі освіти, озброїти керівників методичними рекомендаціями щодо проведення контрольної-діагностичної діяльності закладу освіти.

На семінарі варто акцентувати увагу слухачів на кілька аспектів:

1) зміна вимог до сучасного керівника в умовах реформування та змісту його підготовки;

2) інтеграція змісту навчальних дисциплін та формування знань, необхідних майбутнім менеджерам освіти для здійснення контрольної-діагностичної діяльності в закладі загальної середньої освіти;

3) використання інноваційних форм і методів навчання у межах дисциплін під час підготовки до даної діяльності.

На нашу думку, в ході проведення семінару директори шкіл повинні навчитися знаходити, оброблювати, систематизувати інформацію, повинні засвоїти комплекс аналітичних дій, спрямованих на підготовку висновків

щодо проблемної ситуації, що розглядається.

Запропонований семінар сприятиме узагальненню та систематизації знань методів і процедур здійснення аналізу та контролю, забезпечувати зворотній зв'язок із суб'єктами освітнього процесу відповідно до норм педагогічної етики і культури, що зумовило мотивування майбутніх менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичної діяльності.

На основі аналізу анкетних даних та спостереження за станом розвитку у директорів шкіл контрольної-діагностичної компетентності, нами визначено форми роботи семінару для адміністрації закладів загальної середньої освіти:

1. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в навчанні: досвід, проблеми, творчий пошук (салон управлінських ідей).

2. Педагогічна рада – колегіальний орган управління школою. Ділова гра «Педагогічна рада».

3. Використання моніторингових технологій в управлінні якістю освіти у школі. Освітній моніторинг та внутрішньошкільний контроль.

4. Перспективний педагогічний досвід як джерело інноваційної діяльності. Технологія вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду.

5. Стратегія управління конфліктом. Обережно: конфлікт. Управлінсько-психологічна гра.

До семінару варто запропонувати теми у формі брейн-стормінгу (синтез думок), ділових ігор, дискусій та аналізу конкретних ситуацій: «Діагностична функція в управлінні закладом освіти», «Організація проведення моніторингових досліджень», «контроль за якістю уроків у школі», «Контроль за результативністю роботи педагогічних кадрів».

Для набуття керівниками закладів освіти основ контрольної-діагностичної діяльності в професійних ситуаціях було обрано спеціальні форми навчальних занять:

– інтерактивні семінари (форма закріплення і поглиблення знань, за якою керівники закладів освіти готують інформацію з певних тем та презентують її з використанням прийомів і технік інтерактивного навчання),

- аналіз ситуацій,
- тренінги практичних навичок,
- прес-конференції,
- презентації,
- портфолію.

Інтеграція перерахованих вище форм навчання дозволяє створити єдину логічну систему, необхідну для вирішення дидактичних завдань для готовності директорів шкіл.

Ми вважаємо, що така робота спрямована на закріплення здобутих

знань, удосконалення вмінь діяти оперативно та переносити здобуті знання у практику.

Функція контролю найчастіше викликає опір персоналу, породжує конфлікти в колективі. Тому під час реалізації цієї функції керівнику необхідно пам'ятати, що контроль – це не засіб тиску, а діяльність, яка необхідна для спрямування ефективної роботи людей, використання ресурсів та досягнення результатів. Доцільно залучати персонал до планування контролю, розробки методів перевірок; підтримувати розвиток самоконтролю.

Стандарти (норми, критерії, програми, правила) контролю слід обговорювати в колективі. Вони повинні бути сприйняті та усвідомлені. Незначне відхилення від стандартів – це норма, яка викриває проблеми та відкриває можливості для подальшого вдосконалення. Важливим є вміння керівника зосереджувати увагу на результатах, а не тільки на процесі роботи та виконавцях. Не слід тримати висновків при собі, бо вони втрачають цінність і для керівника, і для вчителя, а контроль перетворюється на формальну процедуру. Необхідно встановити двостороннє обговорення.

Аналізуючи праці Н. Власової можна стверджувати, що не можна тиснути на колегу (співробітника) принизливою критикою його особистості, доцільно аналізувати його дії; треба шукати, насамперед, не винних, а причини та шляхи усунення проблеми; не слід накопичувати претензії для «публічного розносу», краще викласти їх сам на сам з працівником, у невеликих дозах та, перш ніж звинувачувати співробітника, проаналізувати свою частку провини як керівника [13].

Неприпустимим є суб'єктивізм в оцінці підлеглих. Не можна контролювати через недовіру. Такий підхід зумовлює негативне ставлення до підлеглого, пошук не результату, а помилки. Всеохоплюючий контроль породжує недбалість, знижує ініціативу виконавців, а прихований – викликає в колективі лише роздратування, підозрілість, чутки. Якщо необхідно виказати негативну оцінку, то говорити необхідно твердим, упевненим голосом, без роздратування; зачіпати тільки діяльність, а не особистість; вселяти віру, що людина може виправитися.

Контроль повинен бути методично спрямований, передбачати реальну допомогу під час корекції його наслідків, виявляти резерви підвищення ефективності (раціональність використання часу та ресурсів, кількість контрольних робіт, відвіданих уроків, наказів тощо). Основна тенденція модернізації контролю полягає в поєднанні адміністративного контролю із самоконтролем та взаємоконтролем, що відкриває перспективи людиноцентричного, демократичного управління.

Узагальнюючи вищезазначену інформацію, можна зазначити, що, окрім названих вже шляхів розвитку контрольної-діагностичної діяльності

керівника загальної середнього закладу, можна запропонувати рекомендації директорам шкіл із розвитку даної компетентності.

1. Створення під час контролю стимулів до активної творчої діяльності, створення умов для постійного самовдосконалення працівників.

2. Об'єктивне оцінювання під час контролю не тільки діяльності, але й виявлення динаміки.

3. Спільне визначення програми подальшого удосконалення.

4. Контроль не повинен обмежуватись інцидентом. Не можна ставити метою контролю збір негативної інформації. Якщо контроль проводиться постійно та планово, то він сприймається як норма.

5. Не слід контролювати тільки свою «улюблену» ділянку, групу, об'єкт. Якщо зосередити увагу на улюбленому об'єкті, тоді інші члени колективу не потрапляють у поле зору того, хто перевіряє.

6. Слід пам'ятати, що контроль – це не формальність. Хто не контролює, той не цікавиться досягненнями своїх працівників. Низька компетентність та страх зіпсувати відносини з підлеглими – погані супутники.

7. Не слід контролювати через недовіру. Підозри керівника свідчать про його невпевненість у собі. Делегування повноважень передбачає довіру до підлеглих, а систематичне навчання правильного виконання функціональних обов'язків знімає надмірну опіку та виводить підлеглих на самоконтроль.

8. Співпраця того, хто контролює та працівника, якого перевіряють.

Кожен керівник освітнього закладу, враховуючи специфіку діяльності, обирати та впроваджувати необхідні механізми, використовувати відповідні інструментарії та методики, безпосередньо спрямовані на якісне виконання установою завдань для досягнення його мети та цілей діяльності з урахуванням принципів законності, економічності, ефективності, результативності, прозорості та раціональності.

Висока ефективність контролю досягається шляхом комплексного використання його різноманітних методів [9], до яких належать:

– зіставлення досягнутих результатів (зокрема й проміжних) з установленими стандартами – конкретними цілями, визначеними управлінським рішенням. При цьому важливо визначити, якою мірою досягнуті результати збігаються (чи відносно збігаються) з очікуваними, запланованими; наскільки значними є відхилення між ними; чи є потреба вжиття термінових або додаткових заходів з метою виправлення становища;

– порівняння досягнутих результатів з аналогічними результатами

іншого органу влади, діяльність якого є кращою у тій чи іншій галузі (напрямку) управління за той же період;

- безпосередні спостереження керівника або спостереження, що проводяться за його дорученням;

- аналіз та узагальнення у встановлені терміни інформації про стан виконання визначених завдань. Необхідна умова ефективності – неприпустимість перекручування інформації, вимогливість до її своєчасності та об'єктивності;

- індивідуальні співбесіди з виконавцями, керівниками відповідних підрозділів органів і організацій;

- вимірювання результатів, що дають можливість визначити, якою мірою дотримуються встановлені стандарти, показники. Вони здійснюються на основі вибору одиниці вимірювань (грошова одиниця, відсоток, фізичні одиниці, співвідношення, пропорції компонентів тощо);

- періодичні цільові або комплексні перевірки організації та стану виконання планів, програм, завдань і доручень безпосередньо на місцях – на підприємствах, у філіях, підрозділах та на інших ділянках;

- розгляд роботи (заслуховування звітів виконавців і керівників підрозділів, служб) на оперативних, виробничих нарадах, зборах колективів, засіданнях керівних або колегіальних органів щодо виконання рішень, визначених завдань із відповідною оцінкою проведеної роботи та її виконавців (із залученням громадськості, незалежних експертів, засобів масової інформації тощо).

Контроль – це важлива, складна та об'єктивно необхідна функція управління. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його освітнього процесу та діяльності всього шкільного колективу.

Контроль покликаний забезпечувати цілеспрямованість і стабільність діяльності школи та її педагогічного колективу через постійне відстеження результатів. Нерозуміння цього керівниками призводить до перебільшення значення контролю в системі управлінської діяльності.

Директор сучасної школи – це не просто посада керівника, але й велике педагогічне мистецтво. Провідні дослідники менеджменту вирішальною та унікальною управлінською якістю, що визначає ефективність роботи керівника навчального закладу, називають лідерство і визначають його як здатність керівника максимально використовувати людські та інші ресурси для досягнення конкретного результату.

За рахунок лідерства підвищується сила управлінського впливу на підлеглих, що виражається в більш повному і точному виконання директивних вказівок. Авторитет керівника-лідера – важливий фактор надійності управління; його ознаками є довіра, згода та повага з боку

підлеглих.

На основі аналізу літератури, визначено, що спільна робота керівників та педагогічного колективу стає більш ефективною, якщо виконавці в їх отриманні, відчувають задоволення від своєї праці та сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Функція контролю дає змогу тримати руку на «пульті управління» найважливіші питання навчального закладу, своєчасно реагувати на відхилення від норми та негативні явища, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальне трудове напруження в колективі. Отже, необхідно розвивати й оновлювати підходи, методи, форми контрольної діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним закладом освіти.

Тому, варто зазначити, що ефективна діяльність сучасного закладу освіти значною мірою залежить від управлінських якостей керівника, його професійної компетентності. Сучасний управлінець має бути мобільним, конкурентоспроможним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання управлінських проблем; здобувати, аналізувати та використовувати інформацію; генерувати нові ідеї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 3.2

1. Бурцев В. Управленческий контроль на предприятии: методология и организация // *Управленческий учет*. – 2005. № 4. С. 32–35.
2. Васильченко Л. Управлінська культура і компетентність керівника: посібник. Харків. : Основа, 2014. 176 с.
3. Вдовиченко Р. Управлінська компетентність керівника школи посібник. Харків : «Основа», 2016. 112 с.
4. Власова Н. И проснешься боссом.: справочник по психологии управления. – Новосибирск : Фирма «ЭКОР», 1999. 655 с.
5. Гуцаленко Л. Державний фінансовий контроль : монографія. – Київ. : Центр учбової літератури, 2009. 424 с.
6. Калініна Л. Управління новою українською школою // *Директор школи*. – 2017. № 1–2. С. 12–21.
7. Касьянова О. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу : посібник. – Харків : «Основа», 2014. 192 с.
8. Мармаза О. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. – Харків : Основа, 2010. 448 с.
9. Сиротенко Г. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний аспект. – Харків : Основа, 2016. 96 с.
10. Sivon B. Kontrola kosztow dzialalnoscigospodarcej. – Warszawa: PWE, 1988. 188 s.

3.3. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

БОЙЧЕНКО В. В.,

к.п.н., доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Стрімка перебудова, що відбувається в політичній, економічній, соціальній сферах життя нашої країни, потребує від сучасної освіти нових ідей та концепцій, в яких відображається розуміння змін освітньої парадигми, орієнтації її на нові цінності та результати. Проявом такої зміни є перелаштування освітньої системи на компетентісно орієнтований зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рівня надання освітніх послуг. Суттєва роль в цих процесах належить управлінню в освіті. Тому підвищується значення якості підготовки майбутніх керівників закладів освіти, зокрема, формування в них компетентностей, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій.

Розбудова національної системи освіти та управління нею на основі компетентісного підходу є одним з пріоритетних напрямів державної політики. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що модернізація управління освітою передбачає підвищення компетентності управлінців усіх рівнів.

Значна кількість дослідників спрямовували свої наукові пошуки на процес професійної підготовки управлінських кадрів для освітньої галузі (В. Бондар, О. Брюховецька, Л. Васильченко, Г. Вдовиченко, Н. Грицяк, Л. Даниленко, Ю. Дуднева, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Л. Коробович, С. Королюк, І. Лапшина, В. Лунячек, О. Мармаза, В. Маслов, М. Михайліченко, В. Олійник, М. Пахолівецька, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан та ін..)

Однак потреба в розробці теоретичних і практичних аспектів цього питання в педагогіці вищої школи, в уточненні поняття комунікативної компетентності залишається актуальною, що зумовлено постійним зростанням вимог до рівня підготовки фахівця.

Управлінська діяльність керівника закладу загальної середньої освіти базується на взаємодії з людьми – педагогічним колективом, який є учасником управлінського процесу і здійснюється в умовах спільної активності, взаємодії та діалогу.

На думку вчених управлінська діяльність є «специфічною формою ділового спілкування» [12, с. 118]. Спілкування в управлінні виступає

інструментом здійснення багатьох управлінських функцій, таких як: організація, мотивація, планування, контроль тощо.

Успіх управлінського спілкування визначається якістю процесу спілкування, умінням керівника сприймати та передавати інформацію, його здатністю зрозуміти співрозмовників – педагогічних працівників, учнів, їх батьків. Отже, йдеться про широкий діапазон комунікативних знань, умінь та навичок, якими повинен бути наділений керівник закладу освіти, що є необхідною складовою для забезпечення успішності його управлінської діяльності. [12, с.116-117]. Іншими словами, ефективність управлінської діяльності керівника освітнього закладу залежить великою мірою від сформованості в нього комунікативної компетентності.

Основою комунікативної компетентності керівника освітнього закладу є його професійна управлінська комунікація. Ефективність професійно-педагогічної комунікації залежить від міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, його соціально-психологічного клімату. За сприятливих умов у педагогічному колективі утверджується атмосфера *взаєморозуміння, співробітництва, взаємодопомоги, самореалізації особистості вчителя.*

Педагогічний колектив формує і виховує, передає молоді накопичені людством знання й досвід. До нього належать люди, які відрізняються віком і досвідом, смаками й інтересами, фахом і педагогічними поглядами, рівнем морального розвитку й інтелекту. Серед них є сімейні й одинокі, носії різних типів нервової системи, характерів і темпераментів.

Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі, які охоплюють широкий діапазон явищ, можуть бути класифіковані з урахуванням таких компонентів взаємодії, як *сприйняття й розуміння* людьми одне одного; *міжособистісна привабливість* (тяжіння й симпатія); *взаємовплив і поведінка* (рольова).

У межах групових *форм взаємодії* людей їхні відносини поділяють на ділові, тобто *офіційні* (виникають стосовно спільної діяльності), та *особистісні* (ґрунтуються на почуттях симпатії й антипатії); *директивні, колегіальні й ліберальні* (залежать від структурних особливостей організації); безпосередні (спілкування відбувається «обличчя до обличчя») або опосередковані певними засобами комунікації (лист, телеграф, радіо, телебачення); *одномоментні й розгорнуті в часі* (за часовою ознакою); об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) й особистісні; емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані цілями й змістом спільної діяльності; відносини взаємовідповідальності й залежності; приятельські, товариські стосунки; функціональні відносини по вертикалі та горизонталі: формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні й диз'юнктивні.

Зважаючи на різноплановість стосунків учителів і учнів, А. Бойко класифікував їх за такими *критеріями*: 1) за метою і спрямованістю взаємодії: зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні), особистісно-спрямовані; 2) за змістом взаємодії: односторонньо-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; 3) за способом взаємодії: вербально-інформаційні, інформаційно-практичні, вербально-організаційні; 4) за організацією взаємодії: фронтально-групові, диференційовано-колективні, індивідуально-колективні; 5) за семантикою взаємодії: оцінно-вольові, оцінно-регулюючі, оцінно-стимулюючі; 6) за характером взаємодії: наступальні, офіційно-авторитарні, взаємнопоступливі й взаємновимогливі, шанобливо-вимогливі, дружньо-довірливі, взаємноуважні. Кожен тип характеризується такими рівнями виховальних стосунків, як співпідпорядкування, співробітництво, співтворчість.

Взаємодія вчителів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких засадах:

а) *співробітництво* – взаємодія, за якої педагоги сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність;

б) *суперництво* – боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї позиції;

в) *домінування* – підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції. Баланс інтересів за таких умов неможливий. Здебільшого домінування виникає внаслідок намагань однієї із сторін вибудувати взаємодію на свою користь, підпорядкувати собі іншу, яка намагається зберегти або відновити свій попередній статус. Якщо перевага однієї сторони стає явною, рівновага порушується, починається домінування.

У колективній діяльності важливо правильно планувати спільні дії, узгоджено виробляти, ухвалювати і реалізовувати рішення. Їх ефективність залежить від гармонійності відносин у групі. У реальному бутті вони постають як система дій, за якої емоційний імпульс, вчинок однієї особи чи групи зумовлює відповідну реакцію інших осіб і виявляється як феномен «публічного ефекту» (зміна поведінки через вплив присутніх осіб) [6].

Керівниками шкільного колективу є директор, його заступники з навчальної, виховної і господарсько-адміністративної роботи, наділені офіційними повноваженнями планувати, організовувати й координувати

роботу колективу школи відповідно до його завдань та вимог керівних і внутрішньоколективних органів управління. Головним провідником вимог до колективу, його завдань і соціальної організації є директор. Оскільки професійна діяльність директора школи, його заступників є оплачуваною, то керівництво не слід ототожнювати з лідерством – психологічним процесом неформального управління діяльністю людей, яке на противагу формальному (офіційна посада) залежить від особистих схильностей, ситуацій і волі членів колективу.

Для успішного управління колективом керівник повинен мати:

– *лідерський вплив*, який не забезпечується тільки посадою, начальницьким виглядом, саморекламою. Реальну лідерську позицію в педагогічному колективі засвідчують:

– *авторитетність*. Вона вимагає, щоб керівник навчального закладу був кваліфікованим викладачем і методистом, умілим організатором шкільної навчальної і виховної роботи, ефективним господарником, майстерно володів культурою педагогічного спілкування: умів підказати, порадити, допомогти своїм заступникам, педагогам, батькам, учням;

– *загально визнана популярність серед дітей і їхніх батьків*, керівних організацій. Реально керує той, чиї ініціативи визнає і підтримує колектив школи, вище керівництво, хто, будучи розважливим, обережним, не боїться взяти на себе відповідальність;

– *добра офіційна репутація в учнівському середовищі*, педагогічному колективі. Директор має бути вимогливим, але справедливим і демократичним у спілкуванні, турботливим, не злопам'ятним і не мстивим, відповідальним і акуратним. Його слово повинно мати вагу, винагороди чи санкції – обґрунтованість.

Директор є вихователем вихователів, людиною, яка вмie згуртувати, спрямувати, особистим прикладом повести за собою колектив. Цього передусім очікують від нього як від керівника. Проте часто директор з різних причин не є справжнім лідером, йому не вистачає знань, уміння організувати процес педагогічної комунікації. Суворість, замкнутість, дратівливість віддаляють його від колективу і, попри всі його адміністративні потуги, унеможлиблюють визнання його лідером. Нерідко хтось із заступників такого директора за наявності лідерських якостей стає реальним керівником.

Головними функціями керівника є прийняття, організація й виконання важливих для колективу рішень, оптимальність яких здебільшого залежить від участі всього колективу в їх розробленні й ухваленні. Тому одним із критеріїв соціально-психологічного оцінювання стану керівництва у колективі є причетність колективу до управлінських рішень.

А отже, в управлінні педагогічним колективом пріоритетними є дорадчо-адміністративні форми: колегіальні (рішення ради школи, педагогічної ради, зборів трудового колективу, наради при директорові, методичної ради, профспілкових зборів); колективні (резолюції, рішення штабів радників, консультантів; учнівської, батьківської ради, зборів учителів); індивідуальні (висновки, поради під час бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ювання). Міра участі колективу в прийнятті й реалізації рішень співвідноситься зі стилем керівництва, відповідність якого очікуванням педагогів є умовою досягнення взаєморозуміння, створення конструктивної психологічної атмосфери[6].

Отже, доречно говорити, що від рівня ефективності управлінських рішень залежить якість функціонування закладу освіти та надання ним освітніх послуг. І визначальне місце тут належить комунікативній компетентності керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Осучаснення освітньої галузі шляхом революційних зрушень в існуючій системі, спрямованих на поліпшення якості професійної підготовки майбутнього фахівця, гуртується на запровадженні компетентнісної парадигми, покликаної забезпечити включення кожної людини в процес пізнання навколишнього світу і усвідомлення свого місця в ньому як особистості, представника суспільства, фахівця певної професійної галузі.

Дослідженню питання становлення компетентнісного підходу в освіті присвячено багато праць зарубіжних і вітчизняних дослідників. Д. Маккеланд, Л. Спенсер, С. Спенсер, Дж. Равен. Російські дослідники А. Бодальов, В. Болотов, Е. Зеєр, С. Шишов стверджують, що компетентнісний підхід передбачає перехід від знаннево-орієнтовного компоненту змісту освіти до практичного, необхідного для вирішення життєвих проблем, виконання різних соціальних ролей та функцій. З цього приводу слід відзначити існування паралельних процесів у вітчизняній і зарубіжній освіті. Підтвердженням цього є думка А. Семенової про те, що акцент в сучасній освіті змінюється від гностичного підходу (знанневої парадигми) до компетентнісного підходу (компетентнісної парадигми): основна мета освіти спрямовується на формування здібностей до активної, продуктивної праці в усіх її формах; творчої професійної діяльності з метою саморозвитку і самореалізації особистості [14, с. 95].

Намагання науковців визначити особливості нових підходів до організації процесу здобування особистістю нових знань призвели до обґрунтування поняття «компетентнісної освіти» (Competency – Based Education) у професійній підготовці майбутніх фахівців, що було зроблено в 80–90-х роках у США. Його поява була зумовлена об'єктивною незадоволеністю представників підприємств і бізнесу результатами

навчання випускників вищих навчальних закладів. Їм закидали брак досвіду та невпевненість при застосуванні отриманих знань на практиці при прийнятті рішень. Зростаючий попит працедавців на нові характеристики випускника вищої школи зумовив пошук нової парадигми освіти, якою виявилася компетентнісна освіта.

Майже одночасно ідеї компетентнісної освіти поширюються і в інших країнах. Так, у 1986 році у Великій Британії була здійснена реформа, в результаті якої в основу національної системи кваліфікаційних стандартів була покладена концепція компетентнісно-орієнтовної освіти. Таким чином, провідним завданням британської освіти стало формування функціональних компетентностей; здатності виконувати дії на робочих місцях, визначені професійними стандартами; підвищення особистісної ефективності виконавця.

У 90-х роках ХХ століття у Франції при описі стандартів професійної діяльності (зокрема учителів) починають використовувати категорії компетентнісної освіти. У даному випадку компетентності визначаються як ресурси, які людина використовує для здійснення діяльності в певній ситуації. Когнітивна, поведінкова, досвідна складові кожної компетентності актуалізуються в певній діяльності в межах визначеного організаційного контексту [1, с. 45]. Як бачимо, компетентності фахівця як ресурси його особистості розкладаються на певні елементи, що свідчить про комплексний підхід до трактування даної характеристики.

У зв'язку з визнанням провідним компетентнісного підходу до освіти, науковці вдаються до обґрунтування дефініцій, провідними з яких є «компетентність» і «компетенція»; «загальні» і «спеціальні» компетентності, «ключові» компетентності тощо. Так, зарубіжні дослідники першими вдалися до обґрунтування поняття «компетентності» (Р. Уайт), зробили спроби виділити ключові компетентності фахівця (Дж. Куллахан, Дж. Равен, А. Мейхью, М. Лейтер).

Англійський психолог Дж. Равен, на якого сьогодні посилаються багато сучасних науковців, визначає поняття «компетентність» як специфічну здатність особистості ефективно виконувати певні дії в предметній галузі, включаючи й вузькопредметні знання, способи мислення, навички, усвідомлення відповідальності за свої дії на підставі цінностей і установок [11, с. 161].

Аналіз етимології поняття «competency», яке з'явилося ще в 1590 році і має корінь латинського слова «compete» («суперництво»), визначається як спроможність забезпечити життєві потреби. Латинське слово «competentia», що означало «збиратися, згоду, симетрію», з 1797 року трактується як «достатньо кваліфікований» [19]. У тлумачних англомовних словниках (Collins, Merriam- webster, Oxford) обидва слова

також мають синонімічне значення та визначаються як можливість робити щось успішно або ефективно.

Так, І. Головнієва та М. Удовенко трактують «компетентність» як здатність (уміння) діяти на основі отриманих знань, що передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Поняття ж «компетенція», на думку О. Овакімян, визначається як коло питань, в котрих дана особа має певні знання, досвід [2, с. 176].

Н. Бібік трактує «компетентність» як інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю. Компетенції ж, на її думку, – це реальні вимоги до засвоєння знань, досвіду та до формування якостей особистості, які діють у певному соціумі. Тому результатом набуття компетенцій є компетентність [3, с. 4].

На думку І. Зимньої, провідною метою навчального процесу є формування ключових компетенцій. Під «компетентністю» вона розуміє інтелектуально і особистісно зумовлений досвід, що ґрунтується на знаннях. Цей досвід (зафіксований у вигляді компетенцій) відноситься до трьох відносин, в які включена кожна людина. Це відношення до самої себе як особи, взаємодія з іншими людьми, відношення до діяльності (у її різних типах і формах) [9, с. 40].

Зважаючи на визнання пріоритетності компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця, розглядом питання компетентності займаються міжнародні організації – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація Європейської Співпраці і Розвитку, Міжнародний Департамент Стандартів.

Закон України «Про вищу освіту» № 76-VIII від 28.12.2014 дає визначення «компетентності» як динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [8].

Серед ключових компетентностей фахівця вчені виділяють комунікативну, яка є визначальною в управлінській діяльності керівника освітнього закладу. На думку А. Хуторського, комунікативна компетентність включає знання мов, уміння спілкуватися з людьми, навички взаємодії в колективі, володіння різними соціальними ролями [18, с. 58].

На думку С. Пермінової, саме від комунікативної компетентності залежить здатність людини досягати цілей в соціальному житті, успішно діяти в соціально гетерогенних групах і, зрештою, досягати самореалізації в сучасному полікультурному суспільстві [10, с.32]. І. Рябець вважає, що максимальна реалізація комунікативного потенціалу керівника-освітянина в полікультурному освітньому просторі залежить саме від його

комунікативної компетентності [13].

Характеризуючи «комунікативну компетентність» як основу успішної управлінської діяльності керівників закладів освіти, С. Редько [18] вказує на низку недоліків у їхній підготовці, зокрема:

– на недостатній увазі саме до комунікативного аспекту підготовки, що, на думку дослідника, може викликати проблеми у побудові взаємостосунків керівника школи з підлеглими та спричинити серйозні прорахунки в організації комунікативної діяльності;

– акцент на формуванні комунікативних знань, а не на розвиток комунікативної компетентності й відповідних особистісних якостей, наслідком чого є комунікативні труднощі (невміння обирати оптимальний стиль спілкування, часто неспроможність до створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі закладу освіти тощо).

Як бачимо з наведеного переліку, *комунікативну компетентність* науковці визначають ключовою компетентністю майбутнього фахівця, що забезпечує його інтеграцію в суспільство й систему суспільних відносин. Проте варто відзначити, що така компетентність відіграє важливу роль і у професійних відносинах під час виконання фахівцями окремих професій професійних функцій і навіть визначається професійно необхідною і значущою.

З позиції соціальної психології поняття комунікативної компетентності досліджували Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська та інші.

Г. Дегтярьова вважає, що комунікативна компетентність виявляється в знанні правильного вживання мовних одиниць в усному та писемному мовленні, ознак ораторського та ділового спілкування, обізнаності прийомів вербальної взаємодії; в умінні демонструвати приклади конструктивної взаємодії та співробітництва з іншими людьми, кооперації зусиль заради досягнення спільних цілей, толерантного ставлення до інших поглядів тощо; у використанні різних засобів комунікації; у здатності до комунікації; у готовності до постійного самовдосконалення компонентів мовленнєвої компетенції; у демонстрації ефективних стратегій спілкування залежно від ситуації; у здатності проводити самокорекцію [7].

Дослідженню особливостей комунікативної компетентності як важливого структурного компоненту компетентності фахівця присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Боровець Ю. Вторнікової, М. Заброцького, С. Максименко, Г. Руріка, С. Скворцової та інших.

Поняття «комунікативна компетентність» вперше було введено Д. Хаймсом у 1966 р. як контрастне до поняття «лінгвістична компетентність», запропонованого Н. Хомським. Д. Хаймс провів етнографічне дослідження комунікативної компетентності, вивчаючи

комунікативні форми та функції в інтегральному взаємозв'язку [20]. Цей підхід Д. Хаймс назвав етнографією комунікації. В межах цього напряму вивчаються моделі мовної поведінки, прийняті в тій або іншій культурі, етнічній або соціальній групах. На основі праць Д. Хаймса, що розкривають сутність феномену «комунікативна компетентність», О. Тарнопольський робить висновок, що комунікативна компетентність – це процес сприйняття людиною соціальних ситуацій навколишнього середовища та згідно з цим – диференціація власних мовних висловлювань [16, с. 33].

Основу комунікативної компетентності становлять здатності, що базуються на знаннях, уміннях, навичках, способах комунікативної діяльності і проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї. Комунікативна компетентність виявляється в процесі розв'язування комунікативних задач [15, с.22]. У структурі комунікативної компетентності науковці виділяють п'ять компонентів: індивідуально-особистісний, мовленнєвий, інтерактивно-практичний, полікультурний і предметно-інформаційний. Кожний із зазначених компонентів містить складові комунікативної компетентності – емоційну, вербально-логічну, рефлексивну, лінгвістичну, мовленнєву, інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну, соціокультурну, соціолінгвістичну, предметно-змістову та інформаційну, базис яких становлять компетенції [15, с.56].

А комунікативна компетентність керівника, за визначенням Г. Філь, «це спосіб професійного бачення ним ситуації комунікації, володіння сукупністю знань і умінь, спрямованих на продуктивну інтеракцію (обмін) інформацією, судженнями, ідеями, цінностями; володіння усталеними у певному соціокультурному середовищі стратегіями і тактиками комунікативної діяльності та технологіями комунікативного лідерства; представницькими комунікативними характеристиками» [17, с. 117].

Безперечно, реалізація всіх означених функцій керівника закладу освіти будь-якого рівня (дошкільного, позашкільного, загального середнього, спеціального, вищого тощо) забезпечується комунікацією з суб'єктами його діяльності – представниками керівних органів управління освітою; педагогічними працівниками закладу і співробітниками, що забезпечують його функціонування; партнерами і громадськістю; об'єктами педагогічної діяльності в закладі освіти – здобувачами освіти (учнями, студентами тощо). Погоджуємося з М. Васильєвою, яка стверджує, що «освіта виступає однією з найважливіших галузей комунікативної практики. Саме комунікація є тим засобом, що використовується педагогічними працівниками під час виконання педагогічних функцій» [5].

Отже, комунікативна компетентність керівника закладу освіти виступає необхідною для виконання ним професійних обов'язків

управлінської діяльності. Вона займає особливе місце, оскільки забезпечує виконання ролі управлінця під час реалізації взаємодії в зовнішніх і внутрішніх контактах. Тобто, вона виступає важливим і необхідним засобом реалізації управлінської компетентності керівником закладу освіти в його численних контактах як з представниками колективу закладу, так і за його межами в професійній діяльності (з колегами на районному, обласному, регіональному, національному рівнях системи освіти; представниками керуючих органів на рівні міністерства і місцевих органів самоврядування тощо).

Ураховуючи ті вимоги, що висуваються до особистості, яка може виконувати функції керівника закладу освіти, провідною є наявність педагогічної освіти магістерського рівня. Відповідно, можна припустити, що в педагогічній освіті має бути закладеним формування відповідних професійних компетентностей.

У свою чергу, О. Брюховецька вважає, що комунікативна компетентність керівника передбачає наявність комунікативних знань і умінь в сфері управління навчально-виховною роботою і педагогічним колективом, знання суті комунікативної діяльності керівника [4].

Комунікативна компетентність керівників є частиною його професійної компетентності. Розглядаючи структуру комунікативної компетентності керівника закладу освіти як сукупність знань, умінь, навичок, потрібно пам'ятати, що ці засоби призначені для використання на міжособистісному, діловому, масовому та міжкультурному рівнях, а тому при їх розгляді слід ураховувати такий аспект, як відповідність соціальним і культурним нормам комунікативної поведінки в конкретній ситуації.

Оптимізація соціально-психологічного клімату у педагогічний колективі залежить від уміння директора контролювати і оцінювати роботу вчителів, вдумливо ставитися до заохочень і осуджень. Але іноді керівники втрачають чуття міри, особливо за необхідності покритикувати. Безтактна, зневажлива критика недоліків у роботі, професійної компетентності вчителя, висловлена у присутності колег, може заподіяти йому глибоку психічну травму, надовго вивести з рівноваги.

Керівник має знати, що заохоченнями можна досягти значно більшого, ніж осудом. Різко критикувати роботу вчителя, особливо у присутності колег, можна лише тоді, коли не подіяли інші засоби впливу (індивідуальні бесіди, критика віч-на-віч чи у колі керівників школи). Проте нерідко на педагогічних нарадах під вістрям критики опиняється ледь не половина складу учителів – навіть ті, хто вперше у чомусь помилився. Така лінія поведінки керівника може поставити колектив в опозицію до нього, спричинити небажані соціально-психологічні ускладнення (пасивність, негативне ставлення до зауважень адміністрації,

невдоволеність роботою, невпевненість і занепокоєння тощо). Тому керівник педагогічного колективу має використовувати всі можливості для оптимістичного оцінювання особистості й результатів роботи педагога, зміцнення його авторитету в школі.

Директор не повинен ігнорувати моральних аспектів своїх відносин з учителем, які мають вибудовуватися на засадах взаємної поваги і доброзичливості, особистісної рівності. Авторитетним є керівник, з яким співробітники можуть сміливо, не боячись негативних для себе наслідків, вести мову про недоліки в організації праці, оцінюванні її результатів. Хворобливе ставлення до критики є ознакою слабого директора, якому навіть дріб'язкове зауваження здається замахом на його авторитет. Не приймає критики чванливий, самозакоханий керівник, який втратив здатність удосконалюватися.

Взаємодія керівника школи з колективом має розгортатися на засадах діалогового спілкування, ознаками якого є: партнерські взаємовідносини зі співробітниками; акцентування на діалогічно-дискусійних технологіях взаємодії (диспути, дискусії, співбесіди, самоаналіз, «мозкові атаки», моделювання, конструювання, ситуаційні та проблемні завдання, пошук альтернативних рішень); рефлексивне спілкування; прагнення бачити в кожному суб'єктові комунікації унікальну особистість; демократична і гуманістична атмосфера педагогічного спілкування; позитивний емоційний настрій; педагогічна спостережливість як чинник цілеспрямованого й систематичного вивчення внутрішнього світу колег, їхніх особистісних і професійних якостей.

Отже, у підготовці майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти особливої уваги потрібно надавати формуванню комунікативної компетентності, що передбачає наявність готовності до вирішення проблем пов'язаних з комунікативними ситуаціями, наприклад програмувати процес спілкування, опираючись на специфіку комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесом спілкування в комунікативній ситуації тощо.

Для формування вказаних умінь доцільно на практичних заняттях використовувати методи, які сприяють розвитку комунікативної компетентності, а саме: методи ситуаційного навчання, метод «case study», методи тренінгу, метод проектів, дискусійні методи. Особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя. Використання методу case-study в підготовці майбутніх керівників дозволяє: підвищити пізнавальний інтерес до дисциплін, що вивчаються; покращити розуміння законів ефективної комунікації; сприяє розвитку комунікативних та творчих навичок прийняття рішень. Під час дискусій, тренінгів майбутні керівники набувають навичок ефективного спілкування, комунікативних умінь, досвіду професійної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ПІДРОЗДІЛУ 3.3:

1. Авшенюк Н.М., Десятов Т.М., Дяченко Л. М., Постригач Н.О. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Астахова В. И. и др. Глоссарий современного образования / Нар.укр.акад.; Под общ. ред. Е.Ю. Усик. Х.: Изд-во НУА, 2007. 524 с.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенція у результатах початкової школи. *Наук.-метод. журн.* К.: Почат. шк., 2010. № 9. С. 1-9.
4. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управління спілкуванням. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр. 2007. Вип. 4. С.156-164.
5. Васильєва М.П. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівців освітньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Х. : УПА, 2017. № 56-57. С. 132-137.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
7. Дегтярьова Г. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: монографія. Х.: Мачулін, 2016. 584 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» № 76-VIII від 28.12.2014. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu?start=12>
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. 42с.
10. Пермінова С. О. Комунікативна компетентність менеджера в сучасній діловій взаємодії. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2009. Вип. 16 (1). С. 30-35.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396с.
12. Редько С. Комунікативна компетентність як основа успішної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: педагогіка)*. 2017 № 3 (58), С. 116-119. <http://pptp.kubg.edu.ua/images/2017/3/22.pdf>
13. Рябець І. Комунікативний потенціал особистості керівника в умовах полікультурного освітнього простору. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1675>
14. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
15. Скворцова С. О., Вторнікова Ю.С. Професійно-

комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

16. Тарнопольский О.Б. Психологическое понятие и составляющие иноязычно-речевой коммуникативной компетентности. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. 1 (7). С. 33–36.

17. Філь Г.В. Комунікативна компетентність керівника та її значення в управлінській діяльності. Екзистенційні та комунікативні питання управління: матеріали міжнар. наук.-теор. конф. Суми: Сумський держ. ун-т, 2014. Ч. 2. С. 114-117.

18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

19. Etimological Dictionary URL:http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=competency&searchmode=none

20. Hymes D. Two types of linguistic relativity. In Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. 1966. P.114–158.

3.4. УДОСКОНАЛЕННЯ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

СТЕЦЕНКО Н. М.,

к. п. н., доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Підготовка майбутнього фахівця до інноваційної діяльності в умовах реформування системи освіти є досить актуальною. Проблема формування інноваційної компетентності майбутнього керівника є предметом підвищеної уваги великої кількості дослідників, викладачів, студентів та всіх учасників освітнього процесу.

Проблемі інноваційної діяльності та формуванню інноваційної компетентності учнів, вчителів, керівників присвячені праці таких вчених, як: К. Ангеловські, В. Беспалько, О. Бондарчука, Л. Буркової, Н. Василенко, Г. Герасимова, С. Загороднього, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Дубасенюк, Л. Ілюхіної, О. Коберника, О. Ковальчука, М. Корця, Є. Кулика, Л. Куриленко, В. Лазарева, В. Мадзігона, Ю. Максимова, В. Паламарчука, О. Пехоти, Л. Подимової, М. Поташника, Л. Оршанського, О. Саранова, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, А. Хуторського, В. Чудакової, Ф. Юсупова та ін.

Реформування системи освіти потребує від педагогічної науки більш нових, інноваційних підходів та методів здійснення освітньої діяльності та нестандартних способів управління закладами освіти, тому однією з важливих якостей керівника закладу освіти, умови його успішної управлінської діяльності є готовність до інноваційної діяльності.

Категорія «інноваційний» відображує сутність поняття «інновація». Аналіз численних наукових та навчально-методичних робіт дозволив нам надати перевагу такому визначенню: інновація - цілеспрямоване нововведення у певній системі, що вдосконалює цю систему, призводить до її прогресивного розвитку. За такого розуміння не все нове має інноваційний характер, а лише те, що надає бажаний ефект діяльності – покращує результат, зменшує витрати тощо [5].

Стосовно діяльності керівника освітнього закладу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи управлінської діяльності, спонукання всіх учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду керівників закладами освіти, учителів і цілих колективів.

Великий інтерес становить проблема цілеспрямованої підготовки майбутнього керівника закладом освіти до адекватного сприйняття нововведень і реалізації інновацій в управлінській діяльності, в тому числі

його самоорганізація і самореалізація під час виконання своїх професійних обов'язків.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є керівник освітнього закладу, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження і поширення нововведень.

3.4.1. Розвиток інноваційної компетентності майбутнього керівника закладом освіти в процесі магістерської підготовки

Високоякісна освіта є однією з найважливіших переваг будь-якої держави. З набуттям чинності законів України «Про інноваційну діяльність» та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» увага до формування інноваційної компетентності посилилася. З появою Положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти» та внесення змін до цього Положення загострилося питання підготовленості керівника освітнього закладу до управління інноваційним середовищем. У Положенні вказується, що «освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» [15].

Модернізація освіти актуалізує проблему готовності керівника закладу освіти до управління інноваційними процесами, висуває вимоги, що передбачають нові напрями підготовки управлінця, які спрямовують його власний творчий розвиток і формують уміння керувати розвитком організації. Під впливом інноваційних процесів змінюються всі елементи педагогічної системи: цілі й задачі, зміст освіти, технології, стосунки, результати діяльності, сама людина. Відомо, що інноваційна діяльність характеризується нестабільністю, нестійкістю, низьким рівнем передбачуваності. Відтак керівник повинен навчитися діяти в ситуації невизначеності та постійних змін.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних і інших літературних джерел дав змогу з'ясувати сутність понять «інноваційна управлінська діяльність» та «інноваційна компетентність керівника закладу освіти». Поділяємо думку більшості вчених про те, що *інноваційна управлінська діяльність керівника закладом освіти* – це визначення перспективних напрямів розвитку закладу освіти, накопичення необхідних ресурсів та його інноваційного потенціалу, розробка й впровадження нового змісту, форм і засобів освітнього процесу, створення умов для розвитку нового педагогічного мислення та забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти. *Інноваційну компетентність керівника закладу освіти* ми розглядаємо як інтегральну

характеристику, яка забезпечує здатність до розроблення, освоєння та втілення інновацій у практику діяльності закладу освіти, ґрунтується на відповідних знаннях та уміннях, сформованості особистісних якостей та наявності управлінського досвіду. Інноваційна компетентність сприяє особистісно-професійному розвитку керівника, дає змогу успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, генерувати і творчо перетворювати нововведення в контексті колективної інноваційної управлінської діяльності [13].

Формування готовності керівника до управління інноваційною діяльністю передбачає розвиток, насамперед професійної компетентності, на якій базується інноваційна компетентність. Професійна компетентність інтегрує такі види компетентностей, як: *ключові*, що пов'язані зі світоглядною позицією людини, філософією ставлення до життєдіяльності, уміннями перетворювати інформацію, поводитись у суспільстві; *базові*, що є першоосновою певної професійної діяльності (педагогічної, юридичної, медичної тощо); *спеціальні* компетентності відображають особливості конкретних професійних посад (учитель математики, учитель фізкультури, класний керівник, директор школи та ін.) у межах певної професійної діяльності (педагогічної).

Інноваційна компетентність належить до ключових компетентностей. Вона дозволяє вирішувати проблеми вдосконалення змісту й методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції та застосування ефективних технологій трансформації інформації [8].

Проблема розвитку інноваційної компетентності керівника пов'язана з необхідністю неперервної освіти в цілому та цілеспрямованої підготовки до управління інноваційними процесами в межах отриманої спеціальності.

Проведене дослідження, яке відбувалося під час методичного семінару для директорів шкіл та їх заступників у відділі освіти Христинівської РДА, показало, що незалежно від посади (керівник, заступник керівника освітнього закладу), стажу роботи й досвіду педагогічної діяльності респонденти відчували досить гостру потребу в теоретичних знаннях та оволодінні практичними навичками й уміннями з інноваційного менеджменту. Керівники освітніми закладами і майбутні управлінці усвідомлюють взаємозалежність управління інноваційною діяльністю та ефективністю інноваційних змін у закладі освіти, інноваційною компетентністю керівника та якістю управління інноваціями.

Відтак, у процесі магістерської підготовки набувають особливої важливості навчальні дисципліни, які надають студентам управлінської спеціальності знань про інноватику, інноваційну діяльність в освітньому закладі, формують уміння майбутніх керівників управляти інноваційними

процесами.

Якісна підготовка керівника закладом освіти до управління інноваційними процесами забезпечується створенням відповідних умов, а саме: високим рівнем мотивації, наявністю в навчальному плані дисциплін, які дають змогу розвивати інноваційну компетентність, застосовуючи особистісно орієнтований підхід до студента з урахуванням його рівня підготовленості, попереднього інноваційного досвіду, пізнавальних інтересів і ставленням до новацій.

Потенційні можливості для розвитку інноваційних технологій майбутніх керівників закладені в освітньо-професійній програмі «Управління навчальним закладом» спеціальність: 073 Менеджмент, галузь знань: 07 Управління та адміністрування [12].

Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми представлені циклами загальної та професійної підготовки, вибіркового компонента двома блоками. Аналізуючи освітньо-професійну програму підготовки управлінця, ми виокремили ті компетентності, оволодіння якими найбільше сприяє розвитку саме інноваційних компетенцій майбутніх керівників закладами освіти (табл. 3.4.1).

Таблиця 3.4.1.

Фрагмент компонентів освітньо-професійної програми підготовки керівників освітніми закладами

Обов'язкові компоненти ОП	
Фундаментальна підготовка	
Назва предмета	Інноваційна компетентність
<i>Управління навчальною та виховною діяльністю</i>	використання інноваційних підходів в управлінні освітніми закладами та впровадження в освітній процес закладів освіти інноваційних педагогічних технологій і методів.
<i>Менеджмент в освіті</i>	вміти мотивувати персонал навчального закладу на інноваційну професійну діяльність; виявляти, вивчати та поширювати передовий інноваційний досвід педагогічних працівників з метою оптимального забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, батьками, педагогічним колективом, громадськістю при вирішенні основних завдань системи освіти.
<i>Теорія організації</i>	здатність діяти з врахуванням інноваційних підходів, соціально відповідально і свідомо; оволодіння інноваційними технологіями як основою для створення організацій нової формації й управління ними в умовах ринку.

Продовження табл. 3.4.1.

II Цикл професійної підготовки
2.1. Психолого-педагогічна підготовка

Назва предмета	Теми, які сприяють розвитку інноваційної компетентності
Освітні технології	<p>Тема 9. Особливості інноваційної педагогічної діяльності: створення інноваційного простору шкільної освіти; управління інноваційною педагогічною діяльністю; готовність педагога до інноваційної професійної діяльності як його важлива професійна якість; розвиток інноваційної поведінки педагога.</p> <p>Тема 12. Інноваційні технології особистісно орієнтованого виховного процесу: проблеми сучасного виховання; нерадиційні технології та методи виховання; нова парадигма виховання; особистісно орієнтований підхід у вихованні. Технологія колективної творчої діяльності.</p>
2.2. Науково-предметна підготовка	
ІКТ в управлінській діяльності	<p>Тема 1. Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні: переваги освітніх закладів, що використовують інформаційні технології; значущість використання інформаційних технологій в управлінні освітою для здійснення керівних та управлінських функцій.</p> <p>Тема 4. Вплив інформаційних технологій на ефективність управління у сфері освіти. Управління організаційними змінами в процесі впровадження нових видів інформаційних технологій. Заходи щодо планування реалізації інформаційних систем: тестування, збирання та ведення необхідної документації, навчання персоналу, організація обслуговування інформаційних систем в освітньому закладі.</p> <p>Тема 6. Інформаційні освітні веб-ресурси технологій в управлінській діяльності керівника Інформація, рішення та управління. Системи підтримки прийняття рішень. Сутність і компонент системи підтримки прийняття рішень. Аналітичні методи та інструменти підтримки прийняття управлінських рішень. Методи аналізу «причина - наслідок», кореляційно-регресивний аналіз, аналіз тенденцій, оптимізація. Сфери використання системи підтримки прийняття рішень. Архітектура системи підтримки прийняття рішень.</p> <p>Тема 8. Проектування інформаційного середовища освітньої установи Інформаційне середовище у діяльності освітніх закладів. Рекомендації керівникам закладів освіти по проектуванню інформаційного середовища освітньої установи.</p>
Вибіркові компоненти ОП	
Психологія управління	Тема 3. Психологія стилю управління: інноватика в управлінській діяльності керівника

Практична підготовка	
Управлінська практика	Забезпечує закріплення теоретичних знань, здобутих в процесі фахової підготовки та набути практичних умінь і навичок в управлінській діяльності.

Аналіз освітньо-професійної програми дав змогу виділити шість навчальних дисциплін, у яких закладені найбільші потенційні можливості для розвитку інноваційної компетентності майбутніх керівників закладами освіти. Вивчення цих дисциплін формує у студентів усвідомлення визначальної ролі керівника в інноваційному середовищі освітнього закладу, здатність і готовність до управління інноваційними процесами в закладі освіти, культуру впровадження інновацій у життєдіяльність освітньої організації на основі оволодіння науковими основами інноваційного менеджменту.

Особливу роль у розвитку інноваційної компетентності відіграють дисципліни «Менеджмент освіти» та «Теорія організації» під час вивчення яких майбутні керівники вчаться формулювати мету, завдання інноваційної діяльності закладу освіти; визначати фактори, які впливають на інноваційні процеси в ньому; організовувати в закладі освіти дії з визначення системи збору, відновлення й зберігання інформації про освітні та управлінські інновації; обирати концептуальну основу інноваційної діяльності; розробляти систему управління інноваційними процесами в закладі освіти; формувати готовність педагогів до впровадження інновацій; розробляти комплексно-цільову програму (проект) інноваційної діяльності в закладі освіти; створювати умови для ефективності перебігу інноваційних процесів; обирати інноваційні технології управління закладом з урахуванням особливостей його розвитку; визначати моральне й матеріальне заохочення педагогічних працівників щодо участі в інноваційних процесах; розробляти плани (програми) розвитку компетентності персоналу з інноваційної діяльності; сприяти розвитку творчої ініціативи щодо інноваційної діяльності та трудової активності працівників; долати перешкоди на шляху впровадження інновацій; створити сприятливе емоційне середовище під час упровадження інновацій.

Тема «Інноваційні технології управління» включає вивчення шляхів модернізації освітньої системи України, розвитку інноваційних компетентностей майбутнього керівника освітнім закладом. Розвиток інноваційної компетентності керівників освітніми закладами сприяє також тема «Управління діяльністю закладів загальної середньої освіти», у якій

розкриваються ознаки інноваційних закладів освіти, особливості управлінської діяльності в таких закладах та специфіка роботи керівника.

У роботі зі студентами у процесі вивчення зазначених дисциплін застосовувалися різноманітні форми роботи: проблемні лекції, ділові ігри, аналіз управлінських і психолого-педагогічних ситуацій, презентація індивідуальних навчальних творчих завдань, групові проекти, спільна з викладачами дослідна робота та публікації тощо.

Важливим у роботі з магістрантами було наповнення їх портфоліо проектами й матеріалами для подальшої інноваційної діяльності. В основу підготовки майбутнього керівника закладами освіти до інноваційної діяльності було покладено єдність його професійної та громадянської позиції, що знаходило прояв у розумінні значення інноватики для розвитку освіти та країни в подальшому.

Розвиток інноваційної компетентності здійснюється і в процесі вивчення інших дисциплін та в поза аудиторний час, коли організовуються заходи різного рівня, на яких акцентується увага майбутніх управлінців на різноманітних новаціях у навчанні, вихованні, організації управлінської діяльності. Підготовка керівника до інноваційної діяльності пов'язана з розвитком творчого мислення здобувачів вищої освіти. Відтак, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань з будь-якої дисципліни додає майбутнім менеджерам освіти умінь самостійно проводити дослідження, узагальнювати зібрану інформацію та презентувати творчі доробки.

Діяльнісною основою розвитку інноваційної компетентності керівника закладом освіти в університеті виступає сукупність принципів: відкритості до життя, прогресу, науки, суспільства; випередження знань до постійно зростаючих вимог до керівника; суспільного значення інноваційного потенціалу педагогічного працівника; співробітництва з потенційними замовниками на інноваційну компетентність керівника; неперервності в освіті й розвитку керівника; корпоративності педагогів і студентів у формуванні інноваційної компетентності; синтезу традицій та інновацій в організації навчання.

Інформаційно-освітнє середовище Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, в основному, відповідає особистим бажанням і прагненням студентів та дозволяє мотивувати їх до самоосвіти, самовиховання, самореалізації. Головною тенденцією його розвитку в умовах реалізації компетентнісного підходу є наближення внутрішньої та зовнішньої складових середовища закладу вищої освіти, їх конвергенція (взаємопроникнення). Так, зв'язок із магістрами не переривається навіть після завершення навчання: вони звертаються до викладачів УДПУ за рецензіями на вже власноруч проведені дослідження, підготовлені методичні матеріали, розроблені комплексно-цільові

програми з упровадження інновацій; навчаються на курсах підвищення кваліфікації, тощо.

Таким чином, до складових підготовки керівника до управління закладом освіти віднесено систему заходів, спрямованих на формування інноваційної компетентності в процесі вивчення дисциплін, які мають потенційні можливості для розвитку інноваційної компетентності, та поза аудиторні заходи, але, на наш погляд, для підвищення рівня готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників, потрібно ввести дисципліну, наприклад, «Інноваційний менеджмент» хоча б у цикл вибіркових компонентів освітньої програми, адже інноваційна діяльність тоді є ефективною, коли має не стихійний, а керований характер, тоді в процесі фахової підготовки у майбутніх керівників закладами освіти більш цілеспрямовано буде:

- розвиватися творча уява;
- формуватися більш стійка система знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної управлінської діяльності;
- вироблятися уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- набуватися психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- використовуватися спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, застосування яких дає змогу активно включатися в інноваційну управлінську діяльність.

Для ефективного розвитку інноваційної компетентності управлінцю інноваційного спрямування під час освітнього процесу у закладі вищої освіти необхідно вміти реалізовувати:

- управлінський гуманізм (довіра до всіх учасників освітнього процесу, повага до їх особистості, гідності, впевненість у їх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння всіх учасників освітнього процесу (прагнення і вміння відчувати кожного, розуміти їх внутрішній світ, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення учасників освітнього процесу на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати, цікавитися думкою учасників освітнього процесу, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого керівник постає перед учасниками освітнього процесу не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Відтак, зростає роль інноваційного менеджменту як виду управлінської діяльності, що забезпечує цілеспрямованість і організованість діяльності навчального закладу в напрямі нарощення освітнього й інноваційного потенціалу. Інноваційна компетентність керівників передбачає наявність у них системи знань і вмінь з інноватики та інноваційного менеджменту, мотивації до інноваційної діяльності, розвиток професійно важливих особистісних якостей.

3.4.2. Удосконалення шляхів розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти в процесі післядипломної підготовки та самоосвіти

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх керівників та вивчення досвіду роботи різних ланок управління освітніми закладами показав, що ефективність підготовки керівників закладами освіти до інноваційної діяльності визначається повнотою реалізації її змістових, функціональних і структурних зв'язків з іншими складниками розвитку їх професійної готовності. Досвід інноваційної професійно-педагогічної діяльності може бути засвоєний керівником тільки за умови його безпосередньої участі в процесі створення й упровадження нововведень, оскільки теоретичної підготовки недостатньо для розвитку навичок управлінської діяльності і здобуття та оволодіння інноваційними компетентностями, зокрема. Ефективність підготовки керівників закладами освіти до інноваційної діяльності визначається її відповідністю структурі та змісту інноваційної управлінської діяльності, а успішність розвитку інноваційної компетентності керівника закладом освіти залежить від відповідності змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку антропологічних наук, інтеграції знань, що стосуються розвитку інноваційного потенціалу управлінця.

Проаналізувавши методичну роботу з керівниками закладами освіти Уманського району ми встановили, що вона будується як на районному (міському) рівнях (відділи освіти, методичні служби), так і на обласному (комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»). Рис. 3.4.1.

КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

Україна, м.Черкаси, вул.Будгощська 38/1, тел (факс) 64-21-78, e-mail: oioooo@ukr.net

ГОЛОВНА	ПРО ІНСТИТУТ	КОНФЕРЕНЦІЇ, СЕМІНАРИ	МІЖНАРОДНИЙ ФЕСТИВАЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ	ВСЕУКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ О.А. ЗАХАРЕНКА	КОНКУРСИ, ОЛІМПІАДИ	НАШІ ДОСЯГНЕННЯ	ФОРУМ
---------	--------------	--------------------------	---	---	------------------------	--------------------	-------

<p style="text-align: center;">РОЗДИЛИ</p> <p>Колекція цифрових ресурсів</p> <p>Науково-методичне забезпечення закладів освіти</p> <p>Віртуальна академія методичних наук</p> <p>Структурні підрозділи інституту</p> <p>Курси підвищення кваліфікації</p> <p>План роботи інституту</p> <p>ЗНО та моніторинг якості освіти</p>	<p style="text-align: center;">КУРСИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДИРЕКТОРІВ ЗНЗ, ЗАСТУПНИКІВ ДИРЕКТОРІВ ТА РЕЗЕРВУ КЕРІВНИХ КАДРІВ</p> <p style="text-align: center;">Вимоги до випускних творчих проєктів</p> <p style="text-align: center;"><small>Впр, 26.02.2019</small></p> <p style="text-align: center;">Шановні керівники закладів освіти!</p> <p>Під час курсів підвищення кваліфікації директорів закладів освіти, заступників директорів слухачі даних категорій розробляють творчий проєкт відповідно до вимог</p> <p>Для написання проєкту слухачі рівномірно розподіляються на 2 кафедри інституту, самостійно обирають тему проєкту та обговорюють з науковим керівником.</p>	<p style="text-align: center;">ПОШУК ПО САЙТУ</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <input type="text"/> </div> <p style="text-align: center;">ПОШУК</p> <hr/> <p style="text-align: center;">ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ</p>
--	---	--

Рис. 3.4.1. Головна сторінка комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

Система підвищення кваліфікації у Черкаському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради має справу з людьми, які вже визначилися у своєму професійному покликанні, володіють соціальною, психологічною моральною зрілістю та економічною незалежністю. Тому під час організації курсів підвищення кваліфікації керівництво та викладачі інституту виходить з того, що слухачі курсів мають великий життєвий та професійний досвід, високу і конкретну мотивацію до підвищення своєї кваліфікації, прагнуть до безперервного практичного застосування знань умінь і навичок у практиці управлінської діяльності, ставлять підвищені вимоги щодо якості та результатів навчання. Тому курси підвищення кваліфікації організовуються таким чином, що:

- використовуються різні форми роботи, залежно від попереднього досвіду їх управлінської діяльності, вибираються напрямки роботи щодо удосконалення та підвищення рівня відповідних компетентностей;
- навчання на курсах, насамперед, має практичну спрямованість;
- здійснюється спільна діяльність викладачів інституту і слухачів курсів підвищення кваліфікації за допомогою інноваційних методик

викладання і навчання;

- існує гнучкість у відборі змісту навчання, в залежності від інтересів, нахилів та потреб керівників закладами освіти;

- можливість вибору часу і темпів навчання для оволодіння необхідними компетентностями.

В процесі підвищення кваліфікації керівників використовуються різноманітні форми як масової роботи, так й індивідуальної для усіх груп директорів і для кожної з них окремо. Оволодіння керівниками закладами освіти змісту навчального матеріалу здійснюється у формі лекцій, семінарів, тематичних дискусій, круглих столів, відео лекцій, вебінарів, виїзних практичних занять, конференцій з обміну досвідом, стажування, індивідуальних і групових консультацій, тощо. По закінченню курсів підвищення кваліфікації директорів, заступників директорів та резерву керівних кадрів закладів загальної середньої освіти передбачається розроблення та захист випускного творчого проекту, який відіграє важливу роль у розвитку їх інноваційної компетентності.

Масові форми науково-методичної роботи забезпечують удосконалення знань керівників, сприяють виробленню єдиної позиції щодо використання управлінських систем у практичній роботі. Для них характерними є наявність постійного складу керівників, певна спланованість і періодичність у роботі.

На місцевому рівні використовуються такі форми роботи як:

- нарада – колективне обговорення окремих питань групою осіб, які мають безпосереднє відношення до їх вирішення. Народи бувають періодичні і спрямовані на вирішення поточних проблем управлінської діяльності, що сприяє розвитку інноваційної компетентності;

- оперативно-методична нарада – колективна форма підвищення наукового рівня педагогічної роботи, попередження можливих помилок, виправлення допущених недоліків у роботі. На оперативно-методичній нараді розглядаються питання, які неможливо передбачити та спланувати заздалегідь. Такі наради проводяться з керівниками освітніх установ, їх заступниками з метою оперативного обговорення окремих управлінських питань. За характером і змістом роботи їх можна поділити на три типи:

- інформаційні, інструктивні, звітні;

- семінар – форма науково-методичної роботи з управлінськими педагогічними кадрами, спрямована на підвищення їхньої кваліфікації в процесі обговорення проблемних питань, доповідей, виступів, відвіданих навчально-виховних заходів;

- методичні об'єднання – найнеобхідніша форма підвищення кваліфікації шляхом залучення керівних педагогічних кадрів до дискусій, диспутів, вирішення проблемних ситуацій, моделювання фрагментів

управлінської діяльності на основі ідей науки управління й передового педагогічного досвіду, інноваційних методик.

Ці заходи проводяться для усіх груп керівників закладами району (міста), але обов'язково враховуються особливості кожного, диференційовано формуються і завдання. Контроль за виконанням рішень носить індивідуальний характер.

Важливою формою індивідуальної роботи з окремими категоріями керівників є наставництво. Наставництво як форма методичної роботи полягає в тому, що досвідчені керівники ведуть індивідуальну роботу з молодими, малодосвідченими працівниками, передаючи їм досвід, практично допомагають у виконанні завдань (у підготовці до деяких заходів, плануванні роботи, оформленні відповідної документації). Ця допомога здійснюється шляхом порад, ознайомлення з практикою роботи наставника, технікою виконання окремих завдань. Наставником, як правило, є ініціативний, творчий керівник, який володіє високим рівнем інноваційної компетентності.

Консультавання – надання допомоги у самостійному вивченні будь-якого складного питання. В результаті бесіди з директорами шкіл, виявилось, що складними є якраз питання, що стосуються впровадженням інноваційних технологій та інноваційних методів управління. За змістом консультації бувають як теоретичними, так і практичними. Консультавання керівників входить в обов'язок насамперед керівників місцевих органів управління освітою, керівників методичних служб.

Ефективними засобами підвищення якості управлінської діяльності та розвитку інноваційної компетентності є:

- проблемний семінар – групове обговорення однієї особливо важливої та складної проблеми, пов'язаної з реформуванням, новими підходами до її вирішення; організаційна форма методичної роботи з педагогічними кадрами, які об'єднані спільним інтересом до конкретних питань діяльності школи і прагненням до вдосконалення існуючої практики;

- психолого-педагогічний семінар – ознайомлення з новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки і передового досвіду на основі обговорення слухачами повідомлень, доповідей, рефератів, виконаних ними за результатами досліджень;

- цільовий семінар – ознайомлення з досягненнями науки й передового досвіду, розраховане на глибоке вивчення актуальних і важливих проблем інноватики як у теоретичному, так і практичному плані.

На семінарах проводяться дискусії, диспути, ділові ігри, тренінги, що є школою набуття управлінського досвіду та розвитку інноваційної компетентності як складової професійного становлення управлінця.

Підготовка керівників закладами освіти до інноваційної діяльності у процесі післядипломної освіти та самоосвіти забезпечує зміну їхньої позиції в освітньому процесі: з пасивних приймачів інформації на активних суб'єктів особистісно-професійного розвитку. Така трансформація передбачає переорієнтацію педагогічного процесу з формування готовності керівників до інноваційної діяльності на педагогічний супровід розвитку їхньої інноваційної компетентності.

Вивчення стану підготовки до інноваційної діяльності керівників та досвіду такої підготовки дав змогу з'ясувати, що педагогічний супровід розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти доцільно здійснювати за такими змістовими напрямками:

- курсова підготовка в закладі післядипломної освіти,
- міжкурсва підготовка шляхом тьюторського супроводу з використанням можливостей мережі Інтернет та діяльності районних методичних кабінетів, забезпечення функціонування інноваційно-освітнього середовища, яке сприяє залученню керівників закладами освіти до індивідуальної і колективної інноваційної діяльності,
- самоосвіта та самовдосконалення керівника в процесі його управлінської професійної діяльності.

Проведений науковий пошук, вивчення педагогічного досвіду керівників закладами освіти свідчать про те, що розвиток інноваційної компетентності неможливий без особистісного сприйняття керівником *необхідності самовдосконалення та самоосвіти як особливого роду професійної діяльності.*

Процес самоосвіти керівника щодо розвитку інноваційної компетентності можна розглядати як сукупність таких складників, як:

- самооцінка (уміння оцінювати свої можливості та здібності до інноваційної діяльності);
- самооблік (ураховувати наявність своїх знань інноваційних процесів та технологій, умінь, якостей);
- самовизначення (уміння обрати своє місце в житті, суспільстві, уміння усвідомлювати свої інтереси);
- самоорганізація (уміння знайти джерело пізнання, адекватне своїм можливостям, обрати форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце й інноваційну діяльність);
- самореалізація (реалізація керівником своїх можливостей);
- самокритичність (уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи з розвитку інноваційної компетентності);
- саморозвиток (результат самоосвіти).

Процес самоосвіти безпосередньо пов'язаний із рівнем сформованості в управлінців сукупності основних педагогічних умінь, які дають можливість для успішного розвитку інноваційної компетентності, а

саме:

- вивчати необхідну літературу та передовий педагогічний інноваційний досвід;
- виокремлювати з літератури, що вивчається, і інноваційного педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що зумовлюють підвищення рівня інноваційної компетентності;
- вибирати з прочитаного та побаченого думки й методичні знахідки для апробації інноваційних підходів у власній педагогічній діяльності;
- аналізувати, систематизувати та розробляти науково-методичне забезпечення оволодіння інноваційною компетентністю;
- використовувати досягнення психолого-педагогічної науки для розвитку інноваційної компетентності.

Здатність до самоосвіти керівника закладом освіти – запорука того, що у ввіреного йому закладі буде максимально використовуватися творчий потенціал учителів, розвиток їх інноваційної компетентності.

Самоосвіта з розвитку інноваційної компетентності керівника дає ефективні результати тоді, коли вона здійснюється цілеспрямовано, рівномірно й систематично. Це вимагає складання індивідуального плану самоосвіти з розвитку інноваційної компетентності, який має містити такі складники: перелік літератури, яку планується опрацювати; визначені форми самоосвіти; термін завершення роботи; передбачувані результати (підготовка доповіді, виступ на засіданні методичного об'єднання, опис досвіду роботи, оформлення результатів у вигляді звітів тощо).

Управління процесом самоосвіти за своєю структурою складається з декількох послідовних етапів, зміст яких пов'язаний із підготовкою, здійсненням і підбиттям підсумків діяльності. Такими основними етапами є постановка мети діяльності, формулювання адекватних завдань, збір інформації про інноваційну компетентність, визначення завдань роботи, програмування й планування; організація діяльності та зв'язків, аналіз ходу процесу, його корекція, аналіз ефективності зробленого, визначення нових цілей [1].

Самоосвітня робота керівника закладом освіти є самостійною й самокерованою. При цьому керівник повинен усвідомлювати, що інноваційна діяльність – характерна ознака сучасної освіти та освіти майбутнього, тому він мусить розвивати та оволодівати інноваційною компетентністю для здійснення такої діяльності.

Керівник закладом освіти повинен бути повністю переконаний в тому, що його самоосвіта – це основний шлях до успіху, до досягнення мети, нарешті, до самоствердження як людини, як професіонала, як майстра своєї справи, здатного впроваджувати у діяльність ввіреного йому закладу інноваційні технології та методи роботи з учасниками освітнього процесу

Самоосвітня діяльність керівника закладом освіти може здійснюватися в кількох напрямках:

- усвідомлення специфіки інноваційної діяльності;
- розвиток творчого потенціалу;
- підвищення та розвиток інноваційної культури;
- удосконалення навичок вирішення проблем впровадження в освітню діяльність інноваційних технологій;
- розвиток здатності управляти собою;
- самостійність у забезпеченні власної самоосвіти;
- розробка програми розвитку власної інноваційної компетентності та своїх підлеглих;
- створення колективу однодумців щодо впровадження новаторських ідей у діяльність освітнього закладу.

Водночас, як свідчить вивчений нами досвід, самоосвіта керівників закладами освіти має стимулюватися з боку районних / міських органів управління освіти. Основними формами і методами спонукання керівників закладами освіти до самоосвіти є такі:

- систематичне пояснення ролі самоосвітньої роботи, організація виступів керівників із питань обміну досвідом самоосвіти;
- індивідуальні бесіди представників органів управління освіти з керівником про основні напрями самоосвіти;
- спільне обговорення представниками органів управління освіти та керівником методів вивчення важливих розділів і тем програми самоосвіти;
- стимулювання найбільш підготовлених керівників до науково-дослідницької роботи;
- комплектування та поповнення бібліотечного фонду літературою з питань самоосвіти й самовдосконалення, а також новинками психолого-педагогічної літератури;
- проведення циклів лекцій, групових та індивідуальних консультацій, семінарів;
- систематичне підбиття підсумків самоосвітньої роботи керівника закладу освіти (співбесіди, звіти на педрадах і засіданнях методичних об'єднань);
- визначення завдань і змісту самоосвіти на новий навчальний рік, аналіз якісних підсумків освітнього процесу.

Найбільш поширеними формами самоосвіти керівників закладами освіти щодо розвитку інноваційної компетентності є індивідуальні і колективні форми. Так, зміст індивідуальної самоосвіти охоплює систематичне вивчення наукової, науково-популярної, навчальної, художньої та іншої літератури, періодики, мережі Internet, безпосередню

участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з розвитком інноваційної компетентності; підготовку доповідей, виступів, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників тощо. Доступність до Інтернет ресурсів породжує нові форми самоосвіти керівників закладами освіти. Рис. 3.4.2.

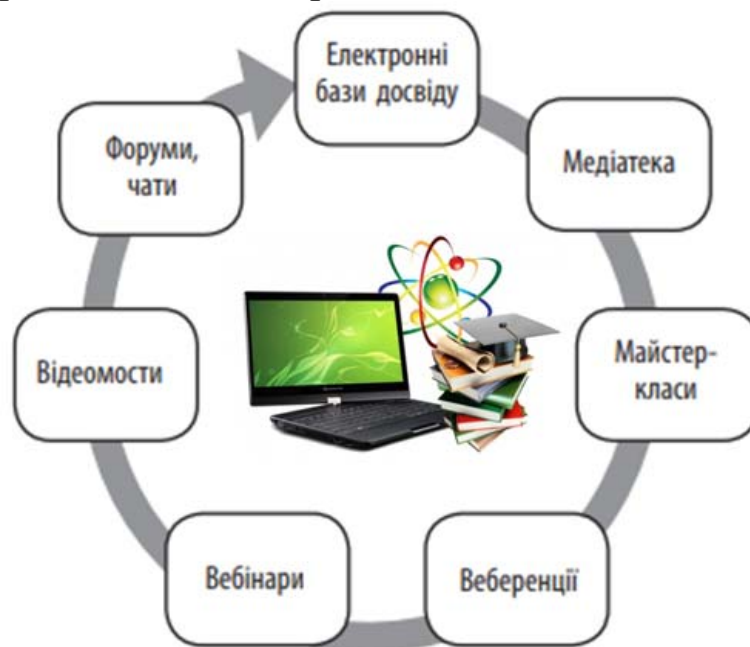


Рис. 3.4.2. Нові форми самоосвіти керівників закладами освіти

Самоосвіта керівників передбачає також застосування допоміжних засобів: прослуховування лекцій, доповідей, концертів, консультації спеціалістів, відвідування театрів, музеїв, виставок, перегляд кінофільмів, телепередач, різні види практичної діяльності (досліди, експерименти, моделювання тощо).

3.4.3. Діагностика рівнів розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти

Інноваційна компетентність керівників закладами освіти розвивається і формується як в процесі їх теоретичної підготовки у закладах вищої освіти і післядипломної освіти, у процесі самоосвіти, а також завдяки практичній управлінській діяльності, яку вони зобов'язані організувати та здійснювати відповідно до своїх функціональних обов'язків в освітньому закладі. За допомогою інноваційних технологій та методик, яку використовують керівники, досягається потрібний рівень інноваційної компетентності, вдосконалюється їх педагогічна майстерність, здійснюється методична самоосвіта.

Інноваційна діяльність керівників закладів освіти – це цілісна система взаємопов'язаних дій і заходів, яка ґрунтується на досягненнях науки, осмисленні практичного педагогічного досвіду, конкретному

аналізі діяльності вчителів, спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагогічного працівника, на збагачення й розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу освітньої установи, досягнення оптимальних результатів освіти, зміну та розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [9].

Розвитку інноваційної компетентності керівника сприяє вся система методичної роботи в закладі освіти, яка покликана вирішувати найбільш актуальні проблеми освітньої діяльності за допомогою відкриття нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці й масовій практиці, творча реалізація нових теоретичних концепцій, ідей, технологій та методик [8].

Керівник закладу освіти та його заступники є ключовими фігурами з впровадження інноваційних технологій в освітній процес, хоча функції організаційної роботи у них відрізняються між собою: керівник намічає стратегічні завдання та організовує їх вирішення, заступники займаються вирішенням тактичних завдань.

Від якості управлінської діяльності керівників залежить ефективність і результативність освітнього процесу в закладі освіти. Правильно організована управлінська діяльність керівників, які володіють інноваційною компетентністю, дозволяє оперативно реагувати на зміни у соціальному замовленні, вводити інноваційні форми та методи надання освітніх послуг, забезпечити якість освіти та формувати конкурентоспроможного випускника закладу освіти. Чітке розуміння інноваційних процесів, що відбуваються в системі освіти дозволяє уникнути багатьох труднощів та перепон на шляху реалізації завдань Нової української школи.

Результатом розвитку інноваційної компетентності керівників закладів освіти є їх готовність до здійснення інноваційної діяльності. Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів освітніх закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти здобуття освіти.

Не менш гострими є проблеми адаптації нововведень до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту освітнього процесу, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її

дискредитації, розчарування багатьох людей, породжує нову хвилю консерватизму [3].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що керівники освітніми закладами усвідомлюють практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення керівника в інноваційний процес, особливо в період реформування системи освіти, відбуватиметься спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, якщо у керівника не сформована інноваційна компетентність.

Готовність керівника до інноваційної управлінської діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у керівника мотиваційно-ціннісного ставлення до управлінської діяльності, володіння ефективними способами і засобами реалізації місії освітнього закладу, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції керівника, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Багато проблем, що постають перед керівниками освітніми закладами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю. Як уже зазначалося, компонентами інноваційної компетентності керівника є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій в управлінській діяльності, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію управлінця. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності керівника, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, управлінської спрямованості, самоосвіти, самовдосконалення, професійного самовизначення управлінця.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки керівника закладом освіти. Він повинен уміти спрямовувати управлінську діяльність на всіх учасників освітнього процесу, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен педагогічний працівник і кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоєфективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст управлінської та особистісної підготовки керівника, актуалізує необхідність створення

педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутніх управлінців.

У структурі професійно спрямованої особистості керівника готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Підготовлений до інноваційної управлінської діяльності керівник має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення смислу і цілей управлінської діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасного закладу освіти;

- осмислена, зріла управлінська позиція;

- уміння по-новому формулювати освітні цілі ввіреного йому закладу, певної інноваційної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх в процесі своєї управлінської діяльності;

- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б нові педагогічні орієнтири, освітні стандарти, здійснення індивідуального підходу.

- коригування управлінського процесу за критеріями інноваційної діяльності;

- уміння продуктивно, нестандартно організувати управлінську діяльність, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток освітнього процесу;

- володіння технологіями, формами і методами інноваційного управління, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів учасників освітнього процесу бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних для них форм рефлексії та самооцінки;

- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження учасників освітнього процесу;

- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, постійно перебувати у творчому пошуку;

- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [14].

Інноваційна компетентність керівника освітнім закладом передбачає усвідомлення ним потреби запровадження педагогічних інновацій у власній управлінській діяльності; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик управління; зорієнтованість на створення власних творчих ідей, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння

практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ці ознаки інноваційної компетентності виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань в управлінській діяльності, а успішність власної професійної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

На основі співвідношення і міри вияву цих ознак у керівників було визначено рівні розвитку їх інноваційної компетентності як низький, середній і високий.

Низький рівень інноваційної компетентності виявлявся в тому, що керівники ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз управлінської практики, яка на цій ідеї базується. Новаторські ідеї піддаються критиці, використання інновацій є спорадичним (невпорядкованим), ситуативним.

Середній рівень інноваційної компетентності характеризується обізнаністю керівників закладами освіти з теоретичними засадами, змістом, конкретними інноваційними методиками управління освітнім закладом, керівники нерідко застосовують елементи цих систем у власній управлінській діяльності, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній управлінській діяльності відомі технології та інноваційні методиками, але не завжди досягають бажаного результату.

Високий (творчий) рівень інноваційної компетентності проявляється в тому, що керівники освітніми закладами, які творчо ставляться до інноваційної управлінської діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи, володіють новітніми технологіями і створюють власні, охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром управлінської діяльності.

З метою виявлення рівня інноваційної компетентності у керівників було проведено анкетування серед директорів шкіл Христинівського району та їх заступників. Участь в анкетуванні брали 27 осіб. З них, 13 директорів та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності менше 5-тироків та 14 директорів та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності понад 3 роки. Результати анкетування представлені в таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2.

Результати анкетування директорів та їх заступників щодо впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність

№ п/п	Питання	Так, безумовно				Не завжди				Складно відповісти			
		Стаж управлінської роботи											
		До 5-ти років		Більше 5-ти р.		До 5-ти років		Більше 5-ти		До 5-ти років		Більше 5-ти р.	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.	Чи завжди Ви творчо ставитеся до інноваційної управлінської діяльності?	2	15	5	36	8	62	9	64	3	23	0	0
2.	Чи виникають у Вас сумніви щодо правильності використання інноваційних методів при прийнятті управлінських рішень?	5	38	2	14	5	38	12	86	3	24	0	0
3.	Чи достатньо у Вас знань про нові наукові та новаторські підходи для здійснення експериментальної роботи у Вашому закладу освіти?	4	31	12	86	9	69	2	14	0	0	0	0
4.	Чи використовуєте Ви інноваційні методи та методики в управлінській діяльності?	2	15	3	21	9	64	7	43	5	38	3	21
5.	Чи важко Вам залучати учителів школи до інноваційної діяльності та оволодіння інформаційними технологіями?	11	85	10	71	2	15	4	29	0	0	0	0
6.	Чи відчуваєте Ви труднощі у використанні інноваційних технологій в управлінській діяльності?	0	0	0	0	10	77	0	0	0	0	0	0

Як видно із таблиці 3.4.2., творчо ставляться до інноваційної управлінської діяльності 36% (5 осіб) директорів шкіл та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності більше 5-ти років та 15 % (2 особи) управлінців, які мають стаж роботи до 5-ти років. Складно було відповісти на це питання 23% (3 особи), зі стажем управлінської діяльності до 5-ти років. Не завжди творчо ставляться до інноваційної управлінської діяльності 64% (9 осіб) керівників закладу освіти та їх заступників, які займають дану посаду більше 5-тироків та 62% (8 осіб) директорів і їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності менше 5-тироків. Очевидно, що стаж управлінської діяльності відіграє значну роль у розвитку інноваційної компетентності.

Сумнівів щодо правильності використання інноваційних методів при прийнятті управлінських рішень виявляють 38% (5 осіб) директорів і їх

заступників, стаж роботи яких становить до 5-тироків та 14% (2 особи) директорів і їх заступників, стаж роботи – більше 5-тироків. Інколи сумніваються у використанні інноваційних методів при прийнятті управлінських рішень 38% (5 осіб) керівників закладу освіти та їх заступників – стаж роботи яких до 5-ти років. Дещо несподіваним виявилось те, що не завжди у правильності використання інноваційних методів при прийнятті управлінських рішень є впевненими 86% (12 осіб) директорів шкіл та їх заступників, стаж управлінської роботи яких більше 5-ти років. Не змогли відповісти на це питання 24% (3 особи) директорів та їх заступників, стаж роботи яких менше 5-тироків. В індивідуальній бесіді виявилось, що сумніви щодо правильності використання інноваційних методів при прийнятті управлінських рішень в даному випадку залежать не тільки від досвіду управлінської діяльності, тих ризиків, які несуть з собою реформи в системі освіти, відповідальності за реалізацію реформаторських ідей, а і особистісних якостей: рівня психічного розвитку особистості, психологічної готовності до інноваційної діяльності, наявності інноваційного мислення та інноваційної культури.

Вважають, що достатньо знань про нові наукові та новаторські підходи для здійснення експериментальної роботи у закладі освіти 31% (4 особи) директорів шкіл та їх заступників, які мають стаж управлінської роботи менше 5-ти років та 86% (12 осіб) директорів та їх заступників зі стажем роботи більше 5-ти років. 69% (9 осіб) заступників, які мають стаж роботи менше 5-тироків вважають, що не завжди їм достатньо знань про нові наукові та новаторські підходи для здійснення експериментальної роботи у своєму закладі освіти. Відповідь на це запитання не викликало складності, оскільки всі респонденти, як виявилось, пройшли курси підвищення кваліфікації, але питання зрозуміли в тому сенсі, що знань достатньо, а на практиці реалізувати прийдеться, тому що планується об'єднання шкіл і прийдеться пристосовуватися до нових обставин.

На жаль, інноваційні методи та методики в управлінській діяльності використовують лише 15% (2 особи) респондентів зі стажем роботи до 5-ти років та 31% (3 особи) директорів та їх заступників зі стажем управлінської діяльності більше 5-ти років. Дуже рідко використовують інноваційні методи в управлінській діяльності 64% (9 осіб) директорів шкіл та їх заступників зі стажем управлінської роботи до 5-ти років та 43% (7 осіб) зі стажем управлінської діяльності більше 5-ти років. Не змогли дати відповідь на це питання 38% (5 осіб) заступників директорів зі стажем управлінської діяльності до 5-тироків та 21% (3 особи) – зі стажем роботи більше 5-ти років. Крім того, в індивідуальній бесіді було виявлено, що частина заступників директорів шкіл з навчально-виховної роботи дуже слабо орієнтується в інноваційних методах та методиках

здійснення управлінської діяльності. На запитання: «Які інноваційні підходи та моделі управлінської діяльності Вам відомі?» (системний підхід; ситуаційний підхід; програмне управління; програмно-цільове управління; управління за кінцевим результатом; кібернетичне управління; діалогічне, колегіальне, партисипативне управління; адаптивне управління; фасилітативне управління; рефлексивне особистісно орієнтоване; оптимізаційне управління; демократичне управління) конкретної відповіді не дав жоден із заступників.

Залучення учителів школи до інноваційної діяльності та оволодіння ними інформаційними технологіями виявилось важкою справою для 85% (11 осіб) заступників директорів загальноосвітніх шкіл зі стажем управлінської діяльності до п'яти років і 71% (10 осіб) директорів і їх заступників зі стажем більше 5-ти років. 15% (2 особи) заступників директорів і їх заступників зі стажем управлінської діяльності до 5-ти років та 29% (4 особи) заступників зі стажем більше 5-ти років відмітили, що їм інколи важко вирішувати дану проблему. Складність вирішення цієї проблеми полягає в тому, що близько 65% учителів загальноосвітніх шкіл Христинівського району пенсійного або передпенсійного віку, які притримуються традиційних методів навчання і виховання, не прагнуть до змін і вважають, що революційні перетворення в системі освіти ведуть до погіршення якості освіти.

Не відчують труднощів у використанні інноваційних технологій в управлінській діяльності директори шкіл і їх заступники, які мають стаж управлінської діяльності більше 5-тироків, інколи відчують такі труднощі 77% (10 осіб) заступників, які мають стаж управлінської діяльності менше 5-ти років.

Таким чином, за результатами анкетування директорів шкіл та їх заступників та в ході індивідуальних бесід, метою яких було виявлення рівня розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти та їх готовності до інноваційної діяльності було з'ясовано, що рівень їх інноваційної компетентності бажає бути кращим, це стосується і тих керівників та заступників, стаж управлінської діяльності яких достатньо невеликий і заступників зі стажем.

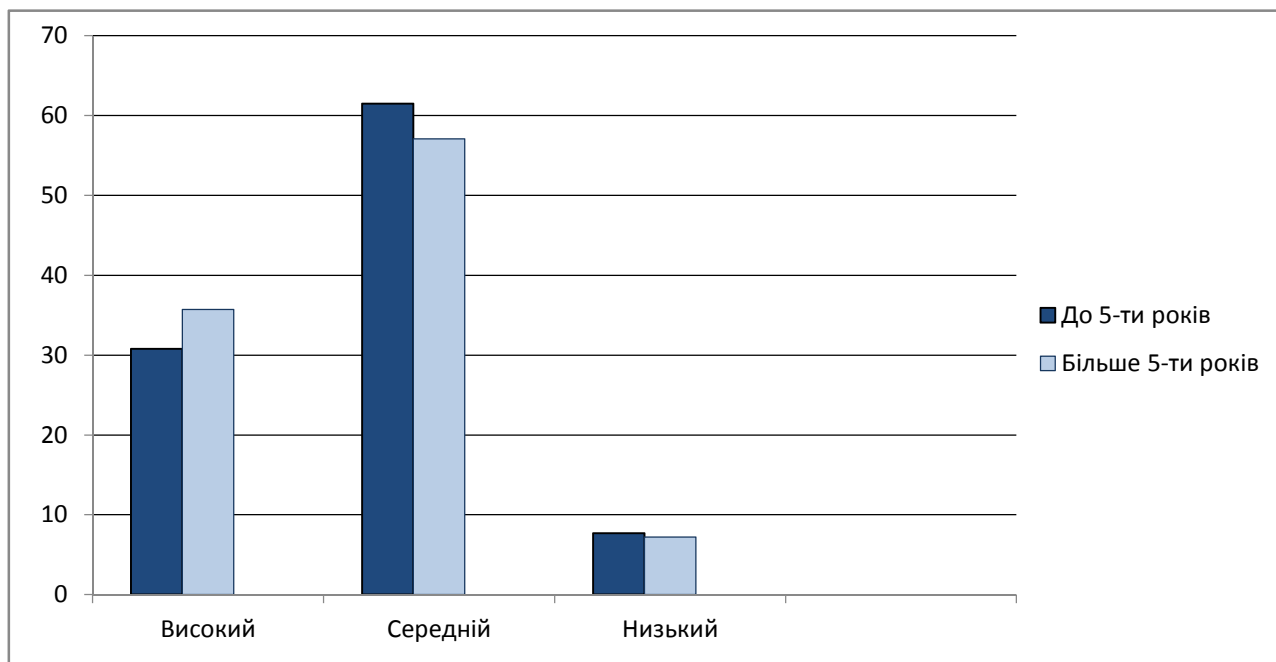
Узагальнені результати рівня розвитку інноваційних компетентностей керівників закладами освіти представлені в табл. 3.4.3.

Таблиця 3.4.3

**Рівні розвитку інноваційної компетентності керівників
закладами освіти**

Рівні Стаж	Високий	Середній	Низький
До 5-ти років	4 (30,8%)	8 (61,5%)	1 (7,7%)
5 років і більше	5 (35,7%)	8 (57,1%)	1(7,2%)

Як видно із таблиці, високим рівнем інноваційної компетентності володіє майже 31% керівників закладами освіти зі стажем управлінської діяльності менше 5-ти років та 35,7% заступників зі стажем більше 5-ти років. Середнім рівнем інноваційної компетентності володіють відповідно 61,5% та 57,1% керівників закладами освіти. Майже однаковий відсоток керівників з різним стажем управлінської діяльності мають низький рівень методичної компетентності. Наочні результати представлені діагр. 3.4.1.



Діаграма 3.4.1. Рівні розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти

У ході дослідження було з'ясовано, що практично всі керівники закладами освіти зіштовхуються з одними ж і тими труднощами: важко здійснювати мотивацію педагогічних працівників до інноваційних перетворень, рішуче і впевнено діяти у нестандартних ситуаціях, організувати партнерські відносини в учительському колективі, залучати учителів до використання інноваційних технологій, реалізовувати нові підходи та ідеї у діяльності закладу освіти, навіть маючи відповідний багаж знань. Дехто з керівників висловлювався, що не встигають «фізично» за тими стрімкими змінами, що відбуваються в системі освіти, інколи консерватизм у вищестоящих органах не дає змоги проявити ініціативу, самостійність, впроваджувати інноваційні технології в управлінську діяльність, окремі заклади післядипломної освіти роками не змінюють своїх програм підвищення кваліфікації.

Проаналізувавши сайти відділів районних та міських державних адміністрацій, сайти департаментів освіти і науки обласних державних адміністрацій можна помітити, що інноваційній діяльності закладів освіти приділяється увага, але розвиток інноваційної компетентності як

керівників закладами освіти, так і вчителів обмежується, в основному, розміщенням статей на сайтах, інформаційними повідомленнями.

Таким чином, вивчення стану теоретичної розробленості та нормативно-методичного забезпечення вирішення проблеми розвитку інноваційної компетентності керівників освітніми закладами показав, що ця проблема розглядається як один із факторів управлінської діяльності та професійних якостей управлінця, які визначають життєві і ділові успіхи, але в цілому проблема є мало розробленою і потребує дослідження та розв'язання.

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити загальні ознаки інноваційної компетентності керівників закладами освіти:

- особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення;

- суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації;

- чіткість управлінської позиції, усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення у соціальну творчість;

- відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності;

- ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні управлінських задач;

- цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення;

- високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду.

Проблема розвитку інноваційної компетентності керівників закладами освіти пов'язана з необхідністю неперервної освіти в цілому та цілеспрямованої підготовки до управління інноваційними процесами в межах отриманої спеціальності.

У ході дослідження було встановлено, що досвід інноваційної управлінської діяльності може бути засвоєний керівником тільки за умови його безпосередньої участі в процесі створення й упровадження нововведень, оскільки теоретичної підготовки недостатньо для розвитку інноваційної компетентності, яка є необхідною для здійснення такої діяльності. Розвиток інноваційної компетентності не може обмежуватися рамками навчального процесу, цей процес триває все життя. Процес самонавчання, самоосвіти та самовдосконалення здійснюється поряд із спеціальною підготовкою та перепідготовкою кадрів у закладах післядипломної освіти. Необхідність здійснення післядипломної освіти та проходження курсів підвищення кваліфікації керівників закладами освіти обумовлена, насамперед, змінами та реформами в освітній системі. Як показує аналіз програм освітньої діяльності курсів підвищення фахової

кваліфікації директорів шкіл та їх заступників, проблемі розвитку інноваційної компетентності приділяється належна увага, але запорукою того, що у закладі освіти буде максимально використовуватися власний творчий потенціал керівника та потенціал педагогічних працівників, ефективно здійснюватиметься розвиток інноваційної компетентності керівника та всього колективу освітнього закладу є самоосвіта керівника закладом освіти.

Проблема інноваційної компетентності керівника є відкритою для подальших наукових досліджень, практичних напрацювань, теоретичних дискусій і пошуку ефективних засобів її формування.

Список використаних джерел підрозділу 3.4:

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ: Наук. світ, 2008.– 318 с.

2. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах [Текст]: монографія / Л.В. Буркова.-- К, 2010. –277 с.

3. Василенко Н.В. Наукові засади розвитку професійної соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти [Текст] : дис. . . . д -ра пед. наук. :13. 00. 04 : теорія і методика професійної освіти / Н. В. Василенко; наук. кер. Р. С. Гуревич; МОНУ, Вінницький обл. ін-т післядипломної освіти пед. працівників. – К., 2014. – 452 с.

4. Галузьяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. М. Галузьяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.

5. Загородній С. П. Розвиток інноваційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: нова генерація системи післядипломної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти (за матеріалами науково-дослідної роботи кафедри) / С. П. Загородній. – Вінниця: ВОУПОПП, 2015. – С. 361-369.

6. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 04.10.2020).

7. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 14.10.2020).

8. Інноваційна Україна 2020 : національна доповідь / за заг. ред. В.М. Гейця та ін. ; НАН України. – К., 2015. – 336 с.

9. Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2016. 311 с.

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://www.vnz.univ.kiev.ua/uploads/p_4_58429238.doc (дата звернення: 04.05.2020).

11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 04.09.2020).

12. Освітні програми. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy>. (дата звернення 04.10.2020)

13. Проценко О. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура / О. Проценко, С. Юрочко. – Молодь і ринок. – 2015. – №5 (124). – С. 51 – 55.

14. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 474 с.

15. Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text> (дата звернення 20.09.2020).

3.5. РОБОТА З НАУКОВИМИ ДЖЕРЕЛАМИ ЯК СКЛАДНИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

КІРДАН О. Л.,

д. п. н., доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Розвиток інформаційного суспільства зумовив активне упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти. На рівні нормативно-правових документів, а саме: Законів України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), Концепції Нової української школи (2016), Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. (2018), Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013), проекту «Цифрова адженда України – 2020» (2016) та ін. наголошено на необхідності використання у закладах освіти всіх рівнів якісних наукових ресурсів, електронних ресурсів та електронних засобів навчання.

Нині керівники закладів освіти, педагогічні та науково-педагогічні працівники повинні мати не лише високий рівень професійної компетентності та викладацької майстерності, але бути здатними до опрацювання значних масивів різновидових та різнопрофільних джерел навчальної та наукової інформації, набути навиків її пошуку. Цифровизація та інформатизація освіти спонукає до неперервного професійного розвитку – формування здатності керівників закладів освіти та педагогів до неперервної професійної комунікації, неперервного підвищення професійної компетентності та удосконалення викладацької майстерності.

Загальноприйнятою практикою є групування джерел наукової інформації на первинні та вторинні. Первинні наукові джерела безпосередньо відбивають факти, події, явища реальної дійсності або думки автора, у них розкриваються безпосередні результати наукових досліджень і розробок, нові наукові відомості, або нове осмислення відомих ідей і фактів. До вторинних джерел зараховують бібліографічні, реферативні, оглядово-аналітичні документи. Вторинне наукове джерело – це результат певної обробки (аналітико-синтетичної та логічної) одного чи кількох первинних документів з метою пристосування інформації до інформаційних потреб споживача. Вторинні (інформаційні) джерела містять систематизовані відомості про первинні документи (опубліковані чи неопубліковані) або результат аналізу і синтезу даних, що містяться у першоджерелах. У вторинних документах інформацію, що мала місце в

одному чи кількох первинних документах, подають скорочено у відомостях про них. Вторинні документи призначені для інформування про інші документи, чим значно полегшують дослідникам орієнтування у складі певного фонду чи у змісті тієї інформації, що міститься в його виданнях. Завдяки цьому у дослідника може відпасти потреба у зверненні до деяких первинних документів, що дозволить значно зекономити час.

Відтак носіями первинної інформації є підручники, посібники, монографії, періодичні друковані видання (журнали, наукові збірки, бюлетені), інформаційні ресурси тощо, а також неопубліковані матеріали: архівні справи, рукописи, матеріали нарад, звіти, виступи, доповіді з різних напрямів наукових досліджень тощо.

Традиційно в освітньому процесі підготовки майбутніх вчителів та керівників закладів освіти як рекомендовані джерела до вивчення навчальних дисциплін вказують навчально-методичні видання (підручники, посібники), монографії, періодичні видання, збірники, документи.

Упродовж останніх років набули поширення інформатизація та цифровізація освіти, оновлення електронних освітніх ресурсів, оновлення електронних виставок в архівних установах України тощо. Інтенсивно формується нині нове покоління електронних засобів навчання. Звичними у закладах освіти стали мобільне та ін. види електронного навчання з використанням цифрових пристроїв. Дедалі більше науково-педагогічних та педагогічних працівників надають перевагу у підвищенні кваліфікації відкритим цифровим освітнім ресурсам. На зміну традиційним підходам до організації та управління освітнім процесом у закладах вищої освіти приходять нові, базовані на інтеграції з відкритими цифровими освітніми ресурсами та персональним освітнім середовищем суб'єктів освітньої взаємодії.

Однак актуальними нині є використання в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів та керівників закладів освіти різновидових навчальних та наукових ресурсів, оптимальне їх застосування у процесі навчання. Особливої ваги досліджуване питання набуває у процесі професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Відтак, на наш погляд, доцільним є рекомендування здобувачам вищої освіти опрацювання змісту навчальних дисциплін з використанням освітніх та наукових інформаційних ресурсів відкритого доступу. Схарактеризуємо їх детальніше:

1. *Пошукові системи наукової інформації:*

- BASE ; (Bielefeld Academic Search Engine) – гарвестер, пошук наукової інформації, сервіс від Університету Білефельд (Німеччина). 25,506,183 документів;
- CiteSeer – Scientific Literature Digital Library and Search

Engine. Приблизно 750,000 + документів. Крім пошукових функцій, сервіс індексу цитування та лінків у цитуванні;

- Google Scholar (Google Академія) – пошук наукової інформації від Google. Найбільш популярний сервіс пошуку наукової літератури (рецензовані статті, дисертації, книги, анотації тощо);

- OAIster.org;

- Open Directory Project;

- SCIRUS – науково-орієнтована пошукова система, індексує понад 410 млн. спеціалізованих наукових веб-сторінок (журнали, веб-сторінки університетів, учених, навчальні матеріали, препринти, патенти, документи з тематичних та інституційних репозитаріїв та видавництва відкритого доступу тощо);

- World Cat – найбільший в світі зведений «бібліотечний каталог» від OCLC Online Computer Library Center, Inc.

2. Електронні бібліотеки

2.1. Універсальні е-бібліотеки

- Europeana – Європейська цифрова бібліотека. Понад 14 млн. текстів, аудіо, відео, зображень від 150 європейських бібліотек, музеїв тощо;

- Google books – повнотекстовий пошук по книгах, які оцифровані Google та партнерами програми. Бібліотека містить як повнотекстові видання, так і окремі фрагменти. Книги, які представлені для перегляду лише декількома сторінками для ознайомлення. Понад 15 млн. книг;

- World Digital Library – Світова Цифрова Бібліотека (міжнародний проект, ініційований Бібліотекою Конгресу США). Доступ до різних типів цифрових матеріалів від 85 бібліотек, архівів, музеїв з 55 країн світу.

2.2. Тематичні е-бібліотеки

- Oregon Digital Library;

- Biodiversity Heritage Library;

- Institute of Archaeology and Anthropology Books and Manuscripts, University of South Carolina

- French Studies EBook Collection, University of Western Ontario

3. Дисертації

- American Doctoral Dissertations – майже 100000 посилань на американські дисертації 1933-1955 років;

- ADT (Australasian Digital Theses Program) – дисертації Австралії;

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertacoes – дисертації Бразилії;

- Cybertesis - дисертації з Бразилії, Канади, Чілі, Франції,

Гонконгу, Мексики, Перу, Іспанії та США;

- DART-Europe - гарний міжнародний спільний проект різних університетів Європи;
- Deutsche National Bibliothek - проект Німецької національної бібліотеки: всі дисертації з 1998 року;
- DissOnline - електронний архів академічних праць, створений та підтримується Національною Бібліотекою Німеччини. Понад 60 000 дисертацій і докторських робіт, захищених в Німеччині;
- Pakistan Research Repository - проект Комісії з Вищої Освіти країни, понад 5000 назв тез та повних текстів PhD дисертацій англійською мовою;
- DiVA - дисертації та інші дослідницькі матеріали від 26 інституцій скандинавських країн;
- EThOS -Electronic Theses Online Service (EThOS) – Сполучене Королівство;
- NARCIS- Нідерланди
- Networked Digital Library of Theses and Dissertations - NDLTD
- National ETD Portal (South Africa) – дисертації Південної Африки;
- Pakistan Research Repository – проект Комісії з Вищої Освіти країни, понад 5000 назв тез та повних текстів PhD дисертацій англійською мовою;
- Theses Canada - зведений каталог канадських дисертацій;
- Університет Пола Сабатьє (м. Тулуза) – дисертації докторів наук. (У відкритому доступі з вересня 2007 року).

4. Наукова періодика

- Наукова періодика України – Портал Національної бібліотеки України ім. В. І.Вернадського НАН України надає відкритий доступ до 1535 наукових журналів та збірників наукових праць, виданих в Україні, але окремі числа з глибоким архівом;
- Наукова електронна бібліотека періодичних видань НАН України – ще один проект НБУВ спільно з ІІС НАНУ;
- Видавнича служба УРАН Проект “Наукова періодика України” –це загальнодержавна технологічна платформа на базі Open Journal Systems (OJS);
- Directory of Open Access Journals – Директорія журналів вільного доступу. Портал надає доступ до повнотекстових рецензованих наукових журналів з усіх галузей знань та різними мовами. 6022 назв журналів, з них 2564 з постатейним пошуком. 17 журналів з України;
- Electronic Journals Library (Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB) -портал доступу до52340 назв журналів, серед яких 7104 оригінальні

(існують лише в е-виді);

- NewJour;
- Scimago. Journal and Country Rank;
- Open Science in Ukraine – проект з комплексної підтримки наукових журналів в мережі Інтернет;
- Open J-Gate - портал доступу до 8221 журналів відкритого доступу (з них 5258 - рецензовані);
- Список журналів відкритого доступу з права;
- Open Medicine;
- Nucleic Acids Research;
- Road – пошук наукових журналів на мапі світу.

5. Репозитарії (е-архіви, гарвестери).

Гарвестер української наукової інформації – можливість одночасного пошуку в усіх 19 зареєстрованих репозитаріях України (понад 25 тис. одиниць статей, розділів книг, дисертацій тощо).

- OAIster – гарвестер наукової інформації. Понад 23 млн. записів
- BASE (Bielefeld Academic Search Engine) – гарвестер, пошук наукової інформації, сервіс від Університету Білефельд (Німеччина);
- OpenDOAR – (The Directory of Open Access Repositories) – понад 1800 репозитаріїв світу;
- ROAR (Registry of OA Repositories);
- ScientificCommons.org – гарвестер, що забезпечує вільний доступ до наукових робіт різноманітної тематики, опублікованих та розташованих в відкритих репозитаріях усього світу (за протоколом OAI-PMH). Нині – понад 38 млн.

Зважаючи на викладене вище, вважаємо, що в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів та керівників закладів освіти архівні документи й електронні ресурси є вагомим науковим та освітнім джерелом інформації. Наше переконання базовано на тому, що і на попередньому етапі до викладання змісту дисципліни – підготовки тез лекцій, планів проведення семінарських занять, добору завдань до самостійної та індивідуальної науково-дослідницької роботи, – викладач має використовувати власний дидактичний арсенал та проаналізувати й дібрати різновидові, різнопрофільні наукові та навчальні джерела. У навчанні здобувачів вищої освіти самостійну роботу слід спрямувати на опрацювання першоджерел, конспектування педагогічних праць, ведення тезових записів, написання есе, складання структурно-логічних та порівняльних схем та ін. Однак, майбутні вчителі та керівники закладу освіти зможуть оволодіти навичками ефективної самостійної роботи з першоджерелами та науковими джерелами лише за умови належного методичного та інформаційного супроводу освітнього процесу.

У термінологічному полі сучасної науки спостерігаємо різноспрямованість та різновекторність, розпорошеність та швидке «старіння» підходів до тлумачення понять «електронні ресурси», «електронні освітні ресурси», «цифрові ресурси», «інформаційні ресурси», «електронні інформаційні ресурси», «інтернет-ресурси», «електронні засоби навчання» та ін. Не ставлячи перед собою завдання визначити зміст вищеназваних терміноодиниць, зазначимо, що практика упровадження електронних інформаційних ресурсів та інформаційно-цифрових технологій випереджує сучасні теоретичні напрацювання дидактичного забезпечення освітнього процесу у закладах освіти. Тому, доречним стосовно досліджуваної проблеми, на наш погляд, є використання поняття «наукові ресурси».

У аспекті досліджуваної проблеми до електронних ресурсів зараховуємо ресурси, представлені в електронній формі, як складник рекомендованих джерел інформації в освітньому процесі та з метою задоволення наукових, освітніх та культурних потреб здобувачів вищої освіти. За інформаційним критерієм нами виокремлено такі групи електронних ресурсів: електронні ресурси локальних мереж; відкриті освітні ресурси; електронні документи; цифрові ресурси; науково-інформаційні бази даних; електронні бібліотеки, історико-культурні ресурси; електронні біографії; електронні колекції; історико-педагогічні сайти тощо [1].

Окремим складником підготовки майбутніх вчителів та керівників закладів освіти є нормативно-правові документи, архівні справи. Проаналізуємо детальніше виокремлені групи наукових ресурсів щодо їхнього наукового та навчального потенціалу.

До першої групи – електронні ресурси локальних мереж – зараховуємо наукові, навчально-методичні та ін. видання з історії педагогіки, уміщені в електронних репозитаріях ЗВО України та інших локальних мереж.

Стосовно другої групи зазначимо, що у сучасних наукових розвідках проаналізовано окремі платформи, на яких передбачено доступ до відкритих освітніх ресурсів: Coursera, Edx, Udemy, MIT OpenCourseWare, OpenLearn, Intuit, Prometheus, UoPeople, OpenLearningInitiative, ВУМ (Відкритий Університет Майдану) та ін.

До третьої групи зараховуємо електронні документи – електронні копії документальних джерел (накази, положення, постанови; статuti тощо) та цифрові ресурси. Аналіз змістового доповнення першоджерел є необхідним, наприклад, при опрацюванні тем «Утвердження освіти в Україні на сучасному етапі духовного і національного відродження» навчальної дисципліни «Історія педагогіки», що уможливорює науковий аналіз сучасних вітчизняних та європейських нормативних документів, які

визначають стратегічні пріоритети розвитку освіти України.

При опрацюванні тем щодо розвитку освіти і педагогічної думки XVI – XX ст. науково виправданим є звернення до архівних документів, зокрема до джерел Центрального державного архіву України (<https://cdiak.archives.gov.ua>). На наш погляд, ґрунтовним науковим доповненням до історико-педагогічних портретів вітчизняних педагогів, які презентують здобувачі вищої освіти, буде використання он-лайн виставок до 195-річчя від дня народження Костянтина Дмитровича Ушинського – видатного українського педагога, правника, одного із засновників педагогічної науки та народної школи (https://cdiak.archives.gov.ua/v_do_195_narodzhennia_Ushinskogo.php), до 245-річчя від дня народження Василя Назаровича Каразіна – українського вченого, винахідника, громадського діяча (https://cdiak.archives.gov.ua/v_do_245_narodzhennia_Vasylia_Karazina.php) та ін. Нині опрацювання та аналіз цифрових ресурсів (наприклад відцифровані копії праць відомих педагогів минулого, стародруків, раритетних, періодичних видань тощо) є доступними для викладачів і здобувачів вищої освіти, що гарантує належний науковий рівень навчання та викладання історії педагогіки. Тому нами укладено перелік, рекомендованих до опрацювання здобувачами вищої освіти, архівних справ.

Значимою є четверта, виокремлена ними, група джерел. Вона включає зарубіжні науково-інформаційні бази даних, наприклад Scopus та Web of Science, до яких значна кількість ЗВО України надають безкоштовний доступ учасникам освітнього процесу.

Щодо п'ятої групи – електронні бібліотеки, історико-культурні ресурси; електронні біографії; електронні колекції – їх значення у навчанні та викладанні історії педагогіки є дуже великим. Звернення до джерел цієї групи є необхідним в опрацюванні всіх тем змістового модулю «Історія української школи і педагогіки». Наприклад, електронна бібліотека «Історична спадщина України» формується за принципом профільних тематичних колекцій і містить електронні документи – рідкісні та цінні видання з фонду Національної історичної бібліотеки України (http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_ir/cgiirbis_64.exe?S21CNR=&S21STN).

Значимим є проект «Цифрова бібліотека історико-культурної спадщини», яка вміщує відцифровані праці XIV–XIX століть (http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_ir/cgiirbis_64.exe?S21CNR=20&S21REF).

Вагомими є інформаційні ресурси освітянських бібліотек. Найпотужніші фонди, які доцільно використовувати при викладанні педагогічних дисциплін, у тому числі й історії педагогіки, представлено на web-ресурсах Електронної бібліотеки НАПН України

(<https://lib.iitta.gov.ua>), Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського (<http://www.dnpb.gov.ua/>), Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (<http://www.nbuv.gov.ua>) та ін. Так, в електронній бібліотеці Інституту педагогіки НАПН України матеріали згруповані за видами продукції: концепції, навчальні програми курсів за вибором, монографії, методичні та практичні посібники з методик навчання шкільних предметів, методичні рекомендації тощо (<http://undip.org.ua/news/library/index.php>). На сайті електронної бібліотеки Інституту історії України НАН України презентовано результати наукових досліджень щодо розвитку освіти та культури у загальносвітовому контексті (<http://resource.history.org.ua>). Корисним ресурсом, на наш погляд, є сайт Національної історичної бібліотеки України, де у розділі «Електронна бібліотека «Історична спадщина України»» (<http://nibu.kiev.ua/greenstone/cgi-bin/library.cgi>) презентовано відцифровані документи, рідкісні та цінні видання з фонду Національної історичної бібліотеки України. Принагідно зазначимо, що даний розділ поділяється на декілька тематичних підрозділів, зокрема «Історія України до 1917 р.», «Історія України у 1917–1939 рр.», «Історія науки та освіти в Україні», «Видатні особистості» та ін.

Шоста група об'єднує спеціалізовані історико-педагогічні сайти, на яких представлено ґрунтовну наукову інформацію, що стануть у нагоді не тільки учасникам освітнього процесу ЗВО, а й педагогічним, науково-педагогічним працівникам, всім стейкхолдерам. Наприклад, інформаційне наповнення web-ресурсу «Педагогічне краєзнавство» (<https://kraeznavstvo.at.ua>) можуть формувати його відвідувачі, зокрема викладачі та студенти ЗВО, учителі й учні.

Недооціненим нині залишається педагогічний потенціал музеїв. Так, на сайті Педагогічного музею України можна ознайомитись із віртуальними виставками, які присвячені ювілеям видатних педагогів, навчальних закладів, педагогічних періодичних видань чи окремих книг. Структурно ювілейна віртуальна виставка складається, як правило, з двох частин: фото, коротка інформація про ювіляра та електронні копії його статей, книг, що зберігаються у фондах музею (<http://pmu.in.ua/віртуальні-виставки/>). Корисним ресурсом для учасників освітнього процесу є також меморіальні музей педагогів (http://pmu.in.ua/pedagogichno_memorialni_musei/).

Web-ресурс Національного музею історії України (<https://nmiu.com.ua/>) уможливорює пошук інформації про експонати історії нашої держави від найдавніших часів до сьогодення. Корисним ресурсом в опануванні педагогічних дисциплін у ЗВО стане розділ «Освіта і наука», який містить корисну інформацію та методичні рекомендації для майбутніх учителів.

Отже, нині в арсеналі викладачів закладів вищої освіти є достатньо потужні наукові, що мають належний навчальний та методичний потенціал. Їх застосування в освітньому процесі сприяє розвитку професійної та інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів та керівників закладів освіти. Запропонований перелік груп наукових ресурсів є умовним та не є статичним, тому в умовах створення Національного репозитарію академічних текстів, розвитку електронних ресурсів необхідним є неперервний моніторинг викладачем дидактичних можливостей новітніх інформаційних ресурсів навчання.

Схарактеризуємо детальніше архівні джерела, рекомендовані до опрацювання майбутніми керівниками закладів освіти у процесі опанування змісту навчальної дисципліни «Професійна компетентність керівника закладу освіти». Поданий нижче перелік невідомих та маловідомих архівних документів сприятиме розвитку нового напрямку міждисциплінарного наукового знання – університетознавства, допоможе майбутнім керівникам закладів освіти та дослідникам історії освіти схарактеризувати конструктивний та деструктивний досвід функціонування системи управління, розширити уявлення про теорію та практику управління закладами освіти.

Розширити уявлення про теорію та практику управління закладами освіти допоможуть циркуляри Міністерства народної освіти та попечителів навчальних округів; відомості з кадрових питань організації діяльності закладів вищої освіти; донесення попечителів навчальних округів до Міністерства народної освіти з різних проблем адміністративно-управлінської діяльності; документальні свідчення про організацію управління та долучення до цього процесу представників місцевих органів влади; документи щодо впливу суспільно-політичних факторів на формування кадрового та управлінського складу закладів вищої освіти та інші архівні джерела.

Із метою розширення спектру наукових джерел інформації пропонуємо перелік архівних джерел Центрального державного історичного архіву України у м. Київ із проблеми управління закладами освіти на українських землях в імперську добу.

1. Ведомость о переменных делах Правления Киевского университета, 1847 г. // Ф. 707, оп. 13, спр. 356, арк. 8–19, 20–25.

2. Ведомость о переменных делах Правления Киевского университета, 1849 г. // Ф. 707, оп. 15, спр. 317, арк. 17.

3. Временные правила о съездахъ учителей начальныхъ училищъ, 1899 г. Ф. 707. Оп. 227. Спр. 111. Арк. 2.

4. Выписка из журнала Ученого комитета Министерства народного просвещения о разделении факультетов на отделения, 05.05.1864 г. // Ф. 707, оп. 29, спр. 4471, арк. 7–20.

5. Выписка из проекта общего устава университета, состав и предметы факультетов по Харьковскому университету. Замечания по проекту, 1835 г. // Ф. 2162, оп. 2, спр. 57, арк. 1–37.

6. Выписка изъ протокола засѣданій центральной рады отъ 14 января 1918 г. объ утвержденіи закона объ отмене должностей директоровъ и инспекторовъ народныхъ школъ, 1918 г. Ф. 707. Оп. 311. Спр. 1. Арк. 166–180.

7. Вырезки из газеты «Одесские новости» о судебном процессе над профессорами Новороссийского университета Занчевским И.М. и Васьковским Е.В., проходившим «по делу об университетской автономии» // Ф. 268, оп.1, спр. 439, арк. 4–13.

8. Вѣдомости о количестве городских, приходских, сельских, еврейских и частныхъ училищъ въ Кіевской, Подольской, Волынской, Полтавской, Черниговской губерніяхъ съ указаніем числа учащихся и учащихся еврейской национальности, 1886 г. ЦДІА України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 707. Оп. 296. Спр. 14. Арк. 43, 46, 49.

9. Вѣдомости о количестве начальныхъ учебныхъ заведеній въ Волынской, Полтавской и Кіевской губерніяхъ, 1914 г. Ф. 707. Оп. 29. Спр. 239. Арк. 63, 67, 109.

10. Вѣдомости о количестве начальныхъ учебныхъ заведеній въ Кіевской, Подольской, Волынской, Полтавской, Черниговской губерніях, о расходахъ на ихъ содержаніе, количестве учителей и учеников, состояніи учебно-воспитательной и хозяйственной части, 1911–1912 гг. Ф. 707. Оп. 229. Спр. 246. Арк. н/н.

11. Вѣдомости о количестве начальныхъ учебныхъ заведеній Черниговской губерніи съ указаніемъ количества учениковъ, въ чьемъ веденіи находятся и за чей счетъ содержатся, 1877 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 80. Арк. н/н.

12. Вѣдомости о количестве начальныхъ училищъ, осмотренныхъ инспекторами народныхъ училищъ Кіевской, Подольской, Волынской, Черниговской губерній, 1916 г. Ф. 707. Оп. 299. Спр. 307. Арк. 1–195.

13. Вѣдомость о количестве находящихся въ Полтавской губерніи среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній, числе преподавателей, служащихъ и учащихся въ нихъ, 1872 г. Ф. 707. Оп. 38. Спр. 13. 28 арк.

14. Вѣдомость о числе руськихъ, немецкихъ, чешскихъ и частныхъ училищъ въ Волынской губерніи. Управление попечительского Кіевского учебного округа, 1888 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. III. Арк. 10.

15. Годовой отчетъ о состояніи начального образованія въ Киевскомъ учебномъ округе за 1859 г. 5 января 1860 г. Ф. 707. Оп. 26. Спр. 82, 855 арк.

16. Дело о назначении доцента академии Бродовича на должность экстраординарного профессора Харьковского университета, 09.02 – 16.05.

1903 г. // Ф. 711, оп. 3, спр. 2723.

17. Дело о назначении Матвеева ректором Киевского университета, 1865 г. // Ф. 707 (1 стол), оп. 31, 1865 ч.1, спр. 358.

18. Дело о назначении ординарного профессора Киевского университета Максимовича ректором университета и назначении проректором профессора Циха, 1834 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 631, 8 арк.

19. Дело о переводе Волынского лицея в Киев и переименовании его в университет Св. Владимира, 1832 г. // Ф. 442, оп. 64, спр. 268, арк. 1–166.

20. Дело о передаче учебных пособий бывшего Виленского университета Киевскому университету // Ф. 707 (1 стол), оп. 1 (1833–1836), спр. 703.

21. Дело о пересмотре университетского устава 1863 г. (20.11.1872 – 08.01.1873) // Ф. 707, оп. 38, спр. 164, арк. 1–15.

22. Дело о представлении на утверждение попечителя округа протоколов заседаний Совета Киевского университета, 18.01–31.12. 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 5, арк. 1–54.

23. Дело о причислении учебных заведений Киевской губернии к округу Харьковского университета, 1818 г. // Ф. 2162, оп. 1, спр. 143, арк. 1–119.

24. Дело о причислении учебных заведений Киевской губернии, находящихся у ведении Виленского университета, к округу Харьковского университета, 1818 г. // Ф. 2162, оп. 1, спр. 123.

25. Дело о составлении новых проектов устава и штата Киевского университета, 1837 г. // Ф. 707, оп. 3, спр. 336.

26. Дело о составлении постоянного устава и штата Киевского университета, 1838 г. // Ф. 707, оп. 4, спр. 307.

27. Дело об образовании юридического факультета Киевского университета, 1833–1836 гг. // Ф. 707, оп. 1, спр. 613.

28. Дело об утверждении ординарного профессора Митюкова деканом юридического факультета Киевского университета, 1861 г. // Ф. 707, оп. 27, спр. 445.

29. Дело об утверждении проф. Неволина ректором университета, 1841 г. // Ф. 707 (1 стол), оп. 7 ч.1, спр. 241, 7 арк.

30. Дело об утверждении профессора Богородского проректором университета, Даниловича – деканом юридического факультета Киевского университета, 1839 г. // Ф. 707, оп. 5, спр. 41.

31. Дело об утверждении профессора Гогоцкого деканом историко-филологического факультета, 1862 г. // Ф. 707, оп. 28, спр. 213.

32. Дело об утверждении профессора Караваева деканом медицинского факультета Киевского университета, 1842 г. // Ф. 707, оп. 8, спр. 27.

33. Дело об утверждении профессора Нейкирха деканом историко-филологического факультета и Матвеева деканом медицинского факультета, 1861 г. // Ф. 707, оп. 27, спр. 542.

34. Дело об утверждении профессора Рахманинова деканом физико-математического факультета Киевского университета, 1868 г. // Ф. 707, оп. 34, спр. 330.

35. Дело об утверждении профессоров Киевского университета: Модестова, Бильбасова, Ромера, Вальца и других членами попечительского совета // Ф. 707, оп. 36, спр. 361, арк. 1–7.

36. Дело об учреждении при Киевском университете 3-х дополнительных должностей инспектора по наблюдению за студентами, 1879 г. // Ф. 442, оп. 829, спр. 436, арк. 1–22.

37. Дело об учреждении при Киевском университете особых курсов для студентов, готовящихся к учительской деятельности, 1864 г. // Ф. 707, оп. 30, спр. 278.

38. Дело об учреждении при Киевском университете педагогической семинарии, 1858 г. // Ф. 707, оп. 24, спр. 322.

39. Дело по представлению Совета Киевского университета о разделении первого отделения философского факультета этого университета на два разряда, 1844 г. // Ф. 707, оп. 10, спр. 186, 40 арк.

40. Дело по ходатайству профессора Киевского университета Довнар-Запольского о разрешении ему учредить высшие коммерческие курсы, 1906 г. // Ф. 442, оп. 636, спр. 123, арк. 1–18.

41. Доклад профессора Киевского университета Чирьева о проектируемой реформе высшего и среднего образования, 1901 г. // Ф. 442, оп. 662, спр. 5, арк. 450.

42. Докладная записка ректора Киевского университета от 16 августа 1903 г. об обременении канцелярии правления университета слишком большой перепиской с канцелярией управления учебного округа по решению легких финансовых вопросов // Ф. 707, оп. 189, спр. 79, арк. 37.

43. Докладная записка состоящего по особым поручениям капитана Громеко генерал-губернатору, попечителю Киевского учебного округа от 14 июля 1854 г. о тенденции к сближению Киевского и Львовского университетов // Ф. 442, оп. 806, спр. 204, арк. 1–24.

44. Докладная записка Я.А. Анфимова министру народного просвещения с просьбой оставить его заведующим кафедрой в клинике, 06.05.1912 г. // Ф. 2018, спр. 239, арк. 1.

45. Донесение в Департамент полиции от 18.08.1912 г. об открытии в Харькове «Высших коммерческих курсов», 1912 г. // Ф. 705, оп. 1, спр. 894, арк. 37.

46. Донесение В.Н. Каразина попечителю С.-Петербургского

округа, управляющего Харьковским учебным округом о получении ассигнаций для нужд Харьковского университета, 03.09.1803 г. // Ф. 2031, оп.1, спр. 1, арк. 1.

47. Донесение министерству народного просвещения от 05.07.1875 г. о преподавательской и научной деятельности приват-доцента Киевского университета М. Драгоманова, подозреваемого в причастности к партии украинофилов. Прилагается статья М. Драгоманова из газеты «Киевский телеграф» № 62, 1875 г. // Ф. 707, оп. 261, спр. 18, арк. 10–23.

48. Донесение попечителя Киевского учебного округа от 07.03.1883 г. об утверждении проф. Ренненкампа ректором Киевского университета, 1883 г. // Ф. 442, оп. 521, спр. 4, арк. 6.

49. Донесение ректора Киевского университета от 11.03.1874 г. об избрании в члены Попечительского Совета профессоров: Селина, Модестова, Иконникова, Ромера, Гогоцкого, Гарнич-Гарницкого, 1874 г. // Ф. 707, оп. 40, спр. 1 ч.1, арк. 77.

50. Донесение ректора Киевского университета от 27.08.1859 г. о предстоящем заседании членов Совета университета с изложением вопросов, требующих особого обсуждения членов Совета // Ф. 707, оп. 25, спр. 81, арк. 99–100.

51. Донесение ректора университета Св. Владимира о времени определения для заседания Совета и правления университета, 1846 г. // Ф. 707, оп. 12, спр. 130, 1 арк.

52. Донесение совета Киевского университета от 21.05.1873 г. О перемещении ординарного профессора Г. Цехановецкого в Харьковский университет // Ф. 707, оп. 39, спр. 1, арк. 305.

53. Донесения ректора Киевского университета о заседаниях Совета Киевского университета. Прилагается перечень обсуждаемых вопросов, 08.01–10.12.1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 14, арк. 1–45.

54. Дѣло о выселеніи изъ колоніи Мыдзска немцевъ Г. Шульца и А. Фельдберга за препятствія въ приобретеніи русскихъ учебниковъ для школы, въ которомъ учащиеся были немецкіе дети и о поджоге въ отместку ихъ родственниками зданія школы и дома учителя. 31 августа 1891 г. – 27 марта 1892 г., 1891–1892 гг. Ф. 442. Оп. 620. Спр. 153. 137 арк.

55. Дѣло о наложеніи денежныхъ штрафовъ на лицъ, обвиняемыхъ въ тайномъ обученіи въ кол. Рудке (с. Рудка Дубенскаго уѣзда, Волынской губерніи), 1896 г. Ф. 442. Оп. 846. Спр. 421. Арк. 1–4.

56. Дѣло о недостаточномъ уделеніи вниманія развитію народнаго образованія духовенствомъ Подольской губерніи и о преобладаніи церковно-приходскихъ школъ надъ народными училищами въ названной губерніи, 1881 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 26. Арк. 1–11.

57. Дѣло о передаче сельскихъ школъ и приходскихъ училищъ изъ

введенія государственныхъ имуществъ въ Министерство народнаго просвѣщенія; о количестве сельскихъ учебныхъ заведеній въ Кіевской, Подольской, Волынской и Полтавской губерніях. Переписка директороу училищъ Подольской, Кіевской, Волынской губерніи и другихъ съ попечителемъ Кіевского округа, 1867–1869 гг. Ф. 707. Оп. 225 а. Спр. 80. Арк. н/н.

58. Дѣло о перемещеніи инспектора народныхъ училищъ Донской области Колежского Советника Николая Левицкого на такую же должность въ Кіевский учебный округъ, 1890 г. Ф. 707. Оп. 66. Спр. 75. 38 арк.

59. Дѣло о перемещеніи окружного инспектора Одесскаго учебного округа, действительнаго статскаго советника Н. А. Каминскаго на такую же должность въ Кіевский учебный округъ, 1891 г. Ф. 707. Оп. 79. Спр. 40. 29 арк.

60. Дѣло о подтвержденіи ареста, проживающаго въ колоніи Карнолине Пасотера за самоуправное обученіе детей немцев-колонистовъ, несмотря на запрещеніе инспектора народныхъ училищъ, 1891 г. Ф. 442. Оп. 620. Спр. 333. 187 арк.

61. Дѣло о представленіи въ Министерство народнаго просвѣщенія отчетовъ по осмотру инспекторами народныхъ училищъ Кіевской, Подольской и Волынской губерній подвѣдомственныхъ имъ городскихъ и сельскихъ народныхъ училищъ, 1878 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 18. 145 арк.

62. Дѣло о самовольномъ открытіи въ кол. Торчине въ доме австрийскаго подданнаго Ф. Рихтера школы, въ которой обученіемъ детей грамоте занимался не имеющій на это права австрийскій подданный О. Стахура, (Торчинь, Житомирскаго уѣзда, Волынской губерніи). 16 января – 8 ноября 1897 г. Ф. 442. Оп. 696. Спр. 12. Арк. 1–8.

63. Дѣло о совместномъ обученіи въ начальныхъ народныхъ училищахъ мальчиковъ и девочекъ, 1884 г. Ф. 707. Оп. 207. Спр. 44. 7 арк.

64. Дѣло объ открытіи начальныхъ и среднихъ учебныхъ заведеній въ городахъ Кіевской, Подольской и Волынской губерній (въ городахъ Умани, Баре, Овруче и др.) 1857–1869 гг. Ф. 442. Оп. 34. Спр. 1415. 476 арк.

65. Дѣло объ открытіи однокласснаго училища Министерства народнаго просвѣщенія въ немецкой колоніи Мирославке (кол. Мирославка Владимирволынскаго уѣзда, Волынской губерніи) 27 июня 1898 г. – 11 сентября 1903 г. Ф. 707. Оп. 227. Спр. 160. Арк. н/н.

66. Дѣло объ открытіи правительственныхъ школъ съ обязательнымъ преподаваніемъ русскаго языка въ немецкихъ колоніяхъ Кіевской, Подольской и Волынской губерніяхъ. 12 апреля 1890 г. – 18 апреля 1898 г. Канцелярія Кіевской и Волынской губерній. 1890 г., Кіевская, Подольская, Волынская губерніи. Ф. 442. Оп. 618. Спр. 194.

127 арк.

67. Дѣло объ открытіи среднихъ и начальныхъ училищъ въ Кіевской, Подольской и Волынской губерніяхъ и средствахъ на ихъ содержаніе, 1868–1869 гг. Ф. 442. Оп. 818. Спр. 37. Арк. 1–44.

68. Дѣло объ открытіи церковно-приходскихъ и народныхъ училищъ Юго-Западнаго края, 1865–1866 гг. Ф. 442. Оп. 815. Спр. 493 б. 558 арк.

69. Дѣло объ увеличеніи числа окружныхъ инспекторовъ при Кіевскомъ учебномъ округе, 1906–1907 гг. Ф. 442. Оп. 659. Спр. 52. Арк. 1–23.

70. Дѣло объ учрежденіи званія почетнаго блюстителя въ сельскихъ и народныхъ училищахъ и назначеніи отдельныхъ лицъ на эти должности, 1905 г. Ф. 707. Оп. 227. Спр. 38. 186 арк.

71. Дѣло объ учрежденіи одноклассныхъ сельскихъ училищъ въ Кіевской, Подольской, Полтавской, Волынской губерніяхъ, 1870–1871 гг. Ф. 707. Оп. 225 а. Спр. 6. Арк. н/н.

72. Дѣло по вопросу введенія въ г. Кіеве всеобщаго обученія, 1909–1910 гг. Ф. 442. Оп. 662. Спр. 436. Арк. 1–12.

73. Журналъ засѣданія Совета Министровъ Народнаго просвѣщенія от 11 и 18 февраля 1866 г. о положеніи в Кіевскомъ университетѣ // Ф. 442, оп. 816, спр. 132, арк. 8–15.

74. Журналы Черниговскаго губернскаго училищнаго совета отъ 27 мая 1880 г. и 20 апреля 1881 г. о количествѣ начальныхъ учебныхъ заведеній въ Черниговской губерніи и состояніи учебной части, 1880 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 51. Арк. 1–43.

75. Заключение комиссіи по народному образованію о поправкахъ къ законопроекту о введеніи всеобщаго начальнаго образованія, 1911 г. Ф. 707. Оп. 81. Спр. 72. Арк. 385–438.

76. Заключение комиссіи по народному образованію о поправкахъ къ законопроекту о начальныхъ училищахъ, 1912 г. Ф. 707. Оп. 81. Спр. 72. Арк. 297–384.

77. Законодательное предложеніе отъ 14 декабря 1912 г. о ввѣденіи всеобщаго начальнаго обученія, 1912 г. Ф. 707. Оп. 81. Спр. 72. Арк. 55–59.

78. Записки засѣданій правленія Кіевского университета с перечнемъ текущихъ делъ, 1912–1913 гг. // Ф. 707, оп. 81, спр. 12, арк. 1–121.

79. Инструкція инспектора для студентовъ Кіевского университета, 1860 г. // Ф. 707, оп. 24, спр. 411, арк. 51–52.

80. Инструкція профессорскимъ дисциплинарнымъ судамъ при университетахъ, 1908 г. // Ф. 707, оп. 158, спр. 79, арк. 26.

81. Кіевскій университетъ и Н.И. Пироговъ / отставка Н.И. Пирогова – одно изъ мерзейшихъ делъ Россіи дураковъ противъ Россіи

развивающейся, «мы рабы; да мы в руках дураков, их жен и барских барынь» // Колокол № 100. – 1 июня 1861 г. – арк. 841-842.

82. Копии докладных записок М.В. Довнар-Запольского Министру юстиции и Попечителю Киевского учебного округа о его служебной и научной деятельности со списком научных работ // Ф. 262 (Довнар-Запольський Л.Ф.), оп. 1, спр. 29–31.

83. Краткая записка о состоянии Киевского университета в 1885 г. // Киевлянин. – 1886. – №7 // Ф. 294, оп. 1, спр. 122, арк. 89.

84. Мемории о делах, производившихся в Совете и правлении университета Св. Владимира и лицее кн. Безбородко, 1851 г. // Ф. 707, оп. 17, спр. 70. 22 арк.

85. Мнение Совета Харьковского университета относительно педагогического института по введению нового устава, 1835 г. // Ф. 2162, оп. 2, спр. 57, арк. 68–69.

86. Мнения заседания этико-политического факультета Харьковского университета по введению нового устава, 1835 г. // Ф. 2162, оп. 2, спр. 57, арк. 72–73.

87. О выдаче учителямъ начальныхъ школъ въ немецкихъ колонияхъ содержания изъ волостныхъ правлений. Изъ циркуляра № 5 по управленію народными училищами Волынской губерніи за 1892 г., 1892 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 68, ч. 1. Арк. 60 зв.

88. О демократическихъ принципахъ развития народнаго просвѣщенія (Постановленіе Московскаго педагогическаго общества 22 января), 1905 г. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 417. Арк. 1.

89. О деятельности педагогического института, основанного при Харьковском университете, 1804 г. // Ф. 2020 (Багалій Д.І.), оп. 1, спр. 100, арк. 49–52.

90. О деятельности профессуры при Харьковском университете, 1804–1811 гг. // Ф. 2020 (Багалій Д.І.), оп. 1, спр. 100, арк. 50–52.

91. О задачахъ народной школы. Изъ циркуляра по управленію народными училищами за мартъ 1908 г. Ф. 442. Оп. 661. Спр. 2. Арк. 1–16.

92. О запрещении М. Грушевскому руководить кафедрой в Киевском университете. Изъ обзора розыскной деятельности помощника начальника Черниговского ГЖУ, 1913 г. // Ф. 1439, оп. 1, спр. 1546, арк. 6.

93. О количестве высших учебных заведений в округе, 1905 г. // Ф. 707, оп. 227/1905, спр. 63, арк. 1.

94. О количестве и состояніи училищъ въ Подольской губерніи, 1884 г. Ф. 442. Оп. 538. Спр. 202. Арк. 54–55.

95. О количестве иновѣрческихъ школъ въ немецкихъ колонияхъ Волынской и Подольской губерній съ указаніемъ числа учениковъ. Изъ отчетовъ инспекторовъ народныхъ училищъ за 1902 г. Ф. 707. Оп. 227.

Спр. 156. 88 арк.

96. О количестве начальных народных, городских и высших начальных училищ въ округе, 1916 г. Ф. 707. Оп. 259. Спр. 94. Арк. 4 зв.

97. О количестве начальных учебных заведений Волынской губернии за 1905 г. Изъ отчета волынского губернатора, 1905 г. Ф. 442. Оп. 636. Спр. 391. Арк. 49–50.

98. О количестве начальных учебных заведений въ Волынской губернии и числе учащихся въ нихъ. Изъ отчета волынского губернатора отъ 8 октября 1893 г. Ф. 442. Оп. 623. Спр. 365. Арк. 24–25.

99. О количестве начальных учебных заведений въ уѣздахъ Кіевской губернии. Ихъ рапортовъ уѣздныхъ исправниковъ, 1905 г. Ф. 442. Оп. 635. Спр. 243. Арк. 1–18.

100. О количестве начальных учебных заведений въ Черниговской губернии. Изъ сообщенія дирекціи народныхъ училищъ Черниговской губернии отъ 22 мая 1904 г. Ф. 707. Оп. 227. Спр. 14. Арк. 283.

101. О количестве начальныхъ школъ въ Кіевской губернии и необходимости ихъ числа. Изъ отчета кіевского губернатора, 1898 г. Ф. 442. Оп. 626. Спр. 20. Арк. 17.

102. О количестве приходскихъ, народныхъ и сельскихъ училищъ Кіевской, Подольской, Волынской губерній и числе учащихся въ нихъ, 1869–1870 гг. Ф. 707. Оп. 35. Спр. 1. Арк. 82–84.

103. О количестве учениковъ и учителей въ школахъ Уманского уѣзда. Изъ отчета статского советника Кронского кіевскому военному губернатору отъ 12 июня 1865 г. Ф. 442. Оп. 44. Спр. 678. Арк. 18 зв.

104. О количестве учителей и учащихся въ приходскихъ и народныхъ училищахъ Кіевской губернии. Изъ вѣдомостей, 1870 г. Ф. 707. Оп. 35. Спр. 447. 64 арк.

105. О количестве школъ въ Подольской губернии и числе учащихся въ нихъ. Изъ отчета подольскаго губернатора за 1898 г. Ф. 442. Оп. 629. Спр. 195. Арк. н/н.

106. О награждении ректора университета Св. Владимира Трауфеттера 1000 руб. серебром. Из циркуляра генерал-губернатора от 01.06.1849 г. // Ф. 442, оп. 82, спр. 648, арк. 23.

107. О назначении проф. Бунге ректором Киевского университета (из еженедельной записки киевскаго гражданскаго губернатора от 16 декабря 1878 г.), 1878 г. // Ф. 442, оп. 828, спр. 216, арк. 53зв.

108. О назначении проф. Бунге ректором Киевского университета, 1859 г. // Ф. 707, оп. 25, спр. 195.

109. О назначении ректором Киевского университета Цытовича вместо Бобрецкого (из донесенія Киевскаго губернатора от 13.09.1905 г.),

1905 г. // Ф. 442, оп. 855, спр. 322, арк. 22.

110. О передаче Малороссийской коллегии в Харьковский университет. Письмо М.В. Калачева, 1883 г. // Ф. 2045 (Потебня), спр. 82.

111. О перемещении ординарного профессора Харьковского университета Федора Гарнич-Гарницкого в университет Св. Владимира по кафедре химии, 1870 г. // Ф. 707, оп. 36, спр. 65, 12 арк.

112. О порядке назначения ректоров и деканов в университете (из циркуляра генерал-губернатора от 1 декабря 1894 г.) // Ф. 442, оп. 82, спр. 648, арк. 50.

113. О посещении товарищем министра народного просвещения Зенгером высших учебных заведений г. Харькова, 1902 г. // Ф. 385, оп. 1, спр. 881, арк. 28–29.

114. О посещении товарищем министра народного просвещения Новороссийского университета в г. Одессе. Из сведений Департамента полиции от 27.02.1902 г. // Ф. 385, оп. 1, спр. 881, арк. 37–38.

115. О правилах определения ректоров и деканов в университеты (из Циркуляра по управлению округом генерал-губернатора от 1 ноября 1849 г.), 1849 г. // Ф. 707, оп. 15, спр. 3, арк. 144.

116. О предоставлении попечителям округов дозволять учителям составлять для своих уроков учебные руководства, 1860 г. Ф. 707. Оп. 26. Спр. 106. 5 арк.

117. О преобразовании Харьковских коммерческих курсов в Харьковский коммерческий институт, 5.12.1913 – 7.07.1914 г. // Ф. 12, оп. 1, спр. 280, арк. 16.

118. О присоединении Виленской медико-хирургической академии к Киевскому университету и открытии медицинского факультета, 1840 г. // Ф. 707, оп. 6, спр. 40, арк. 160 зв.

119. О профессоре Новороссийского университета Левашове С.В. Из протокола Одесской городской полиции от 5 октября 1909 г. // Ф. 385, оп. 1, спр. 2462, арк. 26.

120. О разделении историко-филологического факультета Киевского университета на два факультета, 1856 г. // Ф. 707, оп. 22, спр. 529.

121. О разрешении Киевскому обществу трудовой помощи для интеллигентных женщин открыть в Киеве частный Фребелевский педагогический институт, 16 апреля 1907 г. // Ф. 707, оп. 279, спр. 35, 183 арк.

122. О разрешении открытия и закрытия народных училищ Киевской, Волынской, Подольской губерний. Из циркуляров по управлению народными училищами за 1892–1897 гг. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 68, Ч. I–II. Арк. н/н.

123. О распределении вакантных кафедр между наличными

профессорами в Киевском университете и о вознаграждении за их труд, 1843 г. // Ф. 707, оп. 9, спр. 1771, 34 арк.

124. О сокращении преподавания некоторых предметов в университете Св. Владимира, составлении программы для университета и инструкции деканам, 1848 г. // Ф. 707, оп. 12, спр. 560, 70 арк.

125. О составлении Советом университета Св. Владимира соображений о разделении кафедр в том университете на более существенные и менее важные для представления в Министерство народного просвещения, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 63, 20 арк.

126. О состояніи начального образованія въ Волынской губерніи, 1895 г. Ф. 442. Оп. 626. Спр. 426. Арк. 9–10.

127. О состояніи начальныхъ училищъ въ Подольской губерніи. Изъ обзора подольскаго губернатора за 1898 г. Ф. 442. Оп. 628. Спр. 528. Арк. н/н.

128. Об ассигновании средств на издание сочинений преподавателей университета, лечение ими болезней, выдачу им подъемных денег. Из перечня вопросов, рассматриваемых на заседаниях Совета Киевского университета в 1873 г. // Ф. 707, оп. 39, спр. 14, арк. 3–26.

129. Об избрании университетских судей и кандидатов на эти должности. Из перечня вопросов, рассматриваемых на заседании Совета Киевского университета 14 декабря 1873 г. // Ф. 707, оп. 39, спр. 14, арк. 25.

130. Об открытии в Харькове высших коммерческих курсов, 18.08. 1912 г. // Ф. 705, оп.1, спр. 894, арк. 37–37 зв.

131. Об упразднении в Киевском университете должности адъюнкта и замене ее должностью доцента, 1859 г. // Ф. 707, оп. 25, спр. 406.

132. Об утверждении Александра Матвеева в звании ординарного профессора университета Св. Владимира, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 185, арк. 3.

133. Об утверждении доктора медицины Иванова экстраординарным профессором университета Св. Владимира по кафедре офтальмологии, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 29, 47 арк.

134. Об утверждении конспектов преподавания наук в университете Св. Владимира в 1836/37 г., 1836 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 988, 33 рк.

135. Об утверждении по определению Совета деканом второго отделения философского факультета Киевского университета ординарного проф. Траутфеттера, 1843 г. // Ф. 707, оп. 9, спр. 171, 8 арк.

136. Об утверждении проф. Неволина ректором университета, 1839 г. // Ф. 707, оп. 5, спр. 201.

137. Об утверждении проф. Траутфеттера ректором Киевского университета, 1847 г. // Ф. 707, оп. 13, спр. 217.

138. Об утверждении профессоров университета Св. Владимира: Ващенко-Захарченко, Демченко и Цехановского судьями университетского суда, 1870 г. // Ф. 707, оп. 36, спр. 69, 2 арк.

139. Об утверждении сверхштатного ординарного профессора университета Св. Владимира Александра Селина деканом историко-филологического факультета сего университета, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 141, арк. 3.

140. Об утверждении столоначальника канцелярии попечителя Киевского учебного округа губернского секретаря Лозова секретарем Совета Киевского университета, 1836 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 1141, 3 арк.

141. Об утверждении судьями университетского суда профессоров университета Св. Владимира: Ващенко-Захарченко, Демченко и Цехановского и кандидатами по ним: Ромера, Сидоренко и Ренненкампа, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 92, 3 арк.

142. Об утверждении экстраординарного профессора университета Св. Владимира Алексева ординарным профессором по кафедре химии, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 76, 15 арк.

143. Об утверждении экстраординарного профессора университета Св. Владимира Борщова ординарным профессором по кафедре ботаники, 1870 г. // Ф. 707, оп. 36, спр. 2, арк. 8.

144. Общий устав и штаты императорских российских университетов утверждены 18.06.1863 г. // Ф. 442, оп. 813, спр. 652, арк. 1–12.

145. Об изменении правил испытания учеников гимназий и уездных училищ, 1858 г. Ф. 707. Оп. 24. Спр. 338. 71 арк.

146. Об учреждении при гимназиях особых педагогических или учительских семинарий для приготовления учителей в уездные и приходские училища, 1859 г. Ф. 707. Оп. 25. Спр. 108. 81 арк.

147. Об учреждении при университете св. Владимира педагогической семинарии, 1858 г. Ф. 707. Оп. 24. Спр. 322. 83 арк.

148. Объяснительная записка де-Роберта по поводу преобразований в Харьковском университете в связи с введением нового устава, 1837 г. // Ф. 2162, оп. 2, спр. 57, арк. 147–162.

149. Особый журнал Совета Министров от 27 февраля 1907 г. о разрешении преподавания предметов на немецком языке в школах немецких колонистов, 1907 г. Ф. 707. Оп. 229. Спр. 15. Арк. 46.

150. Отчет Министерству народного просвещения о состоянии университета Св. Владимира за 1890 г. // Ф. 707, оп. 55, спр. 143.

151. Отчет Министерству народного просвещения о состоянии университета Св. Владимира за 1893 г. // Ф. 707, оп. 58, спр. 129.

152. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1860 г., 1861 г. Ф. 707. Оп. 26. Спр. 259. 848 арк.

153. Отчеты о состояниі учебныхъ заведеній въ Кіевской, Подольской и Волынской губерніяхъ, 1880 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 39. Арк. н/н.

154. Отчеты о состояниі учебныхъ заведеній въ Полтавской и Черниговской губерніях, 1880–1881 гг. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 43. Арк. н/н.

155. Переписка департамента полиции и Харьковского губернского жандармского управления о политических взглядах профессорского и преподавательского состава Харьковских высших учебных заведений // Ф. 705, оп. 1, спр. 699, арк. 35–43.

156. Переписка с 3-им отделением собственной Ее Императорского величества канцелярии о сборе сведений о профессорах Новороссийского университета Леонтовиче, Цитовиче, Патлаевском, подозреваемых в распространении «украинофильской пропаганды» в университете, 15 мая – 20 июня 1875 г. // Ф. 385, оп. 1. Т.1., спр. 75, арк. 64–68.

157. Переписка с Департаментом полиции, Харьковским ГЖУ о сборе сведений в политической благонадежности профессоров Киевского университета Иконникова В.С., Харьковского университета Сиввы В.И., Нетушила И.В., Палиенко Н.И., Левитском В.Ф., 1915 г. // Ф. 274, оп. 4, спр. 531, арк. 157–172.

158. Переписка с Киевским губернатором и другими учреждениями о политической проверке директора Киевского коммерческого института М.В. Довнар-Запольского, студентов и других лиц // Ф. 274, оп. 4, спр. 583.

159. Переписка с Министерством народного просвещения о постановке высшего фармацевтического образования, 1911 г. // Ф. 707, оп. 294, спр. 25, арк. 264–273.

160. Переписка с Министерством народного просвещения об отказе Совету народного просвещения в ходатайстве о разделении физико-математического факультета университета на три разряда, 1870–1879 гг. // Ф. 707, оп. 35, спр. 475, арк. 38–53.

161. Переписка с Министерством народного просвещения об уклонении студентов историко-филологического факультета Киевского университета от посещения лекции доцента по кафедре философии Скворцова, не удовлетворявшего студентов, 1869 г. // Ф. 707, оп. 261, спр. 7, арк. 14–27.

162. Переписка с министром внутренних дел и министром финансов о причинах задержки открытия технологического института в г. Харькове, 1879 г. // Ф. 1191, оп. 2, спр. 32, арк. 1–34.

163. Переписка с Министром народного просвещения о выдвигении кандидатур профессоров Киевского университета Н.А. Бунге и М.А. Тихомирова на должность ректора вместо проф. Фортинского с целью наведения порядка и укрепления дисциплины в университете,

04.07–24.08.1898 г. // Ф. 707, оп. 262/1898, спр. 10, арк. 1–5.

164. Переписка с председателями педагогического совета, протоколы заседаний, материалы по личному составу // Ф. 707, оп. 202, спр. 10 ч.14, арк.17–126.

165. Переписка с ректором Киевского университета о правилах печатания протоколов заседания Совета университета (19–27.04.1868 г.) // Ф. 707, оп. 261/1868, спр. 5, арк. 1–3.

166. Переписка с ректором Киевского университета Ренненкампом о сборе сведений о профессоре Харьковского университета Цехановецком, ранее работавшем в университете Св. Владимира, 1885 г. // Ф. 707, оп. 52, спр. 1, арк. 14–15.

167. Переписка с ректором университета о приезде в г. Киев Николая I, посещении университета и положительном отзыве о состоянии университета, 21–25.09.1850 г. // Ф. 707, оп. 18, спр. 406.

168. Переписка с Советом Киевского университета об изменении устава и штатного расписания университета, проекты устава, сметы и штатного расписания университета, 1838 г. // Ф. 707, оп. 288, спр. 146.

169. Переписка съ директоромъ департамента народнаго просвѣщенія объ упраздненіи должности помощника попечителя во всехъ учебныхъ округахъ за исключеніемъ столичныхъ, 1881 г. Ф. 707. Оп. 261. Спр. 12. Арк. 14–15.

170. Печатный сводный протокол второго совещания профессоров университетов и вузов по вопросам университетской жизни // Ф. 2018, оп. 1, спр. 265, арк. 1–2.

171. Письма С.П. Венгерова Сумцову о своей работе в университете // Ф. 2052 (Сумцов), спр. 227, арк. 1–3.

172. Письмо в канцелярию Попечителя Харьковского учебного округа о численности слушателей, поступивших в Харьковский женский медицинский институт в 1911–1914 г.г // Ф. 2162, оп. 2, спр. 101, арк. 5.

173. Письмо жителей г. Киева в Городскую думу, выражающее недовольство расстройством научной жизни Киевского политехнического института в связи с вынужденным уходом 10 лучших профессоров института // Ф. 442, оп. 861, спр. 318 ч. 1., арк. 126–149.

174. Письмо И.В. Нетушила Сумцову с сообщением об утверждении его в должности декана историко-филологического факультета Харьковского университета, 21.01.1909 г. // Ф. 2052 (Сумцов), спр. 857, арк. 1.

175. Письмо Л.В. Яновского (Краков) Сумцову о своей работе в Краковском университете и о преимуществе Харьковского университета перед Краковским, 18.05.1912 г. // Ф. 2052 (Сумцов), спр. 1421, арк. 1–4.

176. Письмо от 24.09. 1905 г. Генерал-губернатору от Попечителя Киевского учебного округа о разрешении дать разрешение на открытие

курсов Жекулиной А. В. и проф. университета Довнар-Запольского, 1905 г. // Ф. 442, оп. 658, спр. 176, арк. 7–8.

177. Письмо профессоров Киевского университета Хандринова и Эйхельмана ректору о ведении университетских дел вопреки университетскому уставу 9 апреля 1894 г. // Ф 707, оп. 262/1894, спр. 1, арк. 2.

178. Письмо С.П. Венгерова Сумцову с сообщением о высылке ему официального письма относительно открытия кафедры новой русской литературы при университете // Ф. 2052 (Сумцов), спр. 234, арк.1.

179. По прошенію студентовъ университета св. Владимира о дозволеніи имъ открыть въ зданіи Кіево-Подольскаго дворянскаго уѣзднаго училища даровую воскресную и праздничную школу, 1859 г. Ф. 707. Оп. 25. Спр. 352. Арк. 1–36.

180. Положение о высших женских курсах (одобренное Попечителем Киевского учебного округа 29.09.1878 г.) // Ф. 442, оп. 828, спр. 146, арк. 58.

181. Положение о Киевском коммерческом институте // Ф. 12, оп. 1, спр. 426, арк. 46–48.

182. Положение о Харьковском коммерческом институте // Ф. 25, оп. 1, спр. 6, арк. 35–43.

183. Положение об учреждении при Киевском университете Св. Владимира курсов повивального искусства для женщин, 1844 г. // Ф. 707, оп. 6, спр. 310, арк. 25–28.

184. Постановленіе временнаго правительства отъ 20 июня 1917 г. объ объединеніи въ целяхъ ввѣденія всеобщаго обученія учебныхъ заведеній разныхъ вѣдомствъ въ вѣденіе Министерства народнаго просвѣщенія, 1917 г. Ф. 707. Оп. 311. Спр. 434 в. Арк. 12–13.

185. Правила для специальныхъ испытаній на званіе учителя начальныхъ училищъ. Программа испытаний, 1896 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 68, Ч. II. Арк. 87 зв.–91.

186. Правленіе Совета Киевскаго университета попечителю Киевскаго учебного округа о разделеніи историко-филологическаго факультета Киевскаго университета на три отдѣленія, 11.12.1863 г. // Ф. 707, оп. 29, спр. 529, арк. 1.

187. Предложеніе министра народнаго просвѣщенія попечителю Киевскаго учебного округа о сокращеніи преподавателей естественнаго права в Киевскомъ университетѣ, 17.10.1835 г. // Ф. 707, оп. 1/1836, спр. 673, арк. 1.

188. Предложеніе Министра внутреннихъ дѣлъ отъ 17 октября 1884 г. объ учрежденіи при начальныхъ училищахъ въ западныхъ губерніяхъ званія почетныхъ блюстителей, 1884 г. Ф. 442. Оп. 537. Спр. 200. Арк. 1–2.

189. Предписание Киевского военного, Подольского и Волынского генерал-губернатора, помощнику попечителя Киевского учебного округа о поручении последнему надзора за студентами Киевского университета, 19.01.1861 г. // Ф. 707, оп. 15, спр. 36, арк. 1–4.

190. Предписание попечителя Киевского учебного округа инспектору студентов университета об усилении надзора за студентами университета, 28.02.1846 г. // Ф. 707, оп. 12 (1846), спр. 90, арк. 1–2.

191. Предписание попечителя Киевского учебного округа Совету университета об учреждении при инспекторе студентов двух педелей из отставных унтер-офицеров для усиления надзора за студентами, 27.03.1837 г. // Ф. 707, оп. 3 (1837–1838), спр. 504, арк. 3–8.

192. Представление Министерства народного просвещения от 30.05.1886 г. об увольнении профессора Киевского университета Алексеева П.П. за выслугой 25 лет в связи с порицанием нового университетского устава, 1886 г. // Ф. 707, оп. 262, спр. 8, арк. 6.

193. Представление ректора университета попечителю Киевского учебного округа с ходатайством об отмене существующего свободного выбора студентами предметов для изучения, 1858 г. // Ф. 707, оп. 24, спр. 364, арк. 1–2.

194. Представление Совета университета о распределении профессоров и адъюнктов и вообще преподавателей на кафедрах в университете Св. Владимира, 1841–1842 гг. // Ф. 707, оп. 4, спр. 307, арк. 573–574.

195. Представление Совета университета попечителю Киевского учебного округа о распределении кафедр философского факультета, 03.11.1834 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 613, арк. 39–40.

196. Представление Совета университета попечителю Киевского учебного округа о распределении предметов юридическом факультете, 26.11.1835 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 613, арк. 65–68.

197. Программа педагогического съезда, проходившего въ г. Києве 12–17 апреля 1916 г. Ф. 1120. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 1–14.

198. Проект расширения Киевского коммерческого института, 1915 г. // Ф. 363, оп. 1, спр. 72, арк. 227.

199. Проект устава Киевского женского медицинского института, 1906 г. // Ф. 707, оп. 227, спр. 181, арк. 2–33.

200. Проект устава Новороссийского политехнического института в г. Николаеве, 1869 г. // Ф. 442, оп. 46, спр. 466, 56 арк.

201. Проектъ закона Министерства народнаго просвѣщенія о начальномъ образованіи, 1909 г. Ф. 707. Оп. 81. Спр. 72. Арк. 1–48.

202. Проектъ устава низшихъ и среднихъ училищъ, состоящихъ въ вѣдомствѣ Министерства народнаго просвѣщенія и записка генерал-губернатора съ примечаніемъ на него, 1860 г. Ф. 442. Оп. 810. Спр. 136.

Арк. 1–21.

203. Протоколь заседанія инспекціи народныхъ училищъ Юго-Западнаго края отъ 16 августа 1889 г. объ увеличеніи содержанія учителямъ начальныхъ училищъ Кіевской, Подольской, Волынской губерній, получающимъ меньше 300 руб. содержанія въ годъ, 1889 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 79, Ч. I. Арк. 49.

204. Протоколь заседанія Совета инспекціи народныхъ училищъ Юго-Западнаго края отъ 17 декабря 1888 г. объ увеличеніи личного состава инспекціи, 1888 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 111. Арк. 9–14.

205. Протоколы заседаний Совета Киевского университета, 1876 г. // Ф. 707 (1 стол), оп. 42 ч.1, спр. 122, 36 арк.

206. Протоколы заседаний Совета Киевского университета, 1878 г. // Ф. 707 (1 стол), оп. 44 ч.1, спр. 8.

207. Протоколы заседаний Совета Киевского университета, 1879 г. // Ф. 707 (1 стол), оп. 45 ч.1, спр. 40.

208. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира, представленныя на утверждение попечителя, 1870 г. // Ф. 707, оп. 36, спр. 13, 113 арк.

209. Прошение группы киевскихъ профессоровъ и педагоговъ Министру народнаго просвещенія и попечителю Киевскаго учебнаго округа о разрешеніи открыть в г. Кіеве женскіе педагогическіе курсы, 1904 г. // Ф. 262 (Довнар-Запольскій Л.Ф.), оп. 1, спр. 18, арк. 4–5.

210. Расписание лекцій Киевскаго коммерческаго института на осенній семестр 1908 г. и обзореніе преподаванія в этомъ институте и на высшихъ коммерческихъ курсахъ в г. Кіеве 1908–1909 гг. с указаніемъ преподавателей и предметовъ. Уставъ Киевскаго коммерческаго института, 1908 г. // Ф. 442, оп. 661, спр. 123, арк. 252–291.

211. Распоряженіе министра народнаго просвещенія о улучшеніи качества подготовки студентовъ – будущихъ учителей в Киевскомъ университетѣ, 1858 г. // Ф. 707, оп. 24, спр. 322, арк. 30–31.

212. С меморіями о делахъ Совета и правленія университета Св. Владимира и лица кн. Безбородко, 1848 г. // Ф. 707, оп. 12, спр. 50, 50 арк.

213. Семидневныя донесенія о количествѣ заседаній в Советѣ, Правленіи, на факультетахъ и испытательномъ комитетѣ и о количествѣ прослушанныхъ делъ, 1837 г. // Ф. 707, оп. 3, спр. 136, арк. 1–102.

214. Сообщеніе в Департаментъ полиціи отъ 9 сентября 1905 г. «О выборѣ профессора Гредескула деканомъ юридическаго факультета Харьковскаго университета» // Ф. 304, оп. 1, спр. 80, арк. 1.

215. Сообщеніе Киевскаго военнаго, Подольскаго и Волынскаго генерал-губернатора попечителю Киевскаго учебнаго округа Пирогову Н.И. о дополненіи правилъ для студентовъ университета новыми

положениями о подчинении студентов вне университета полицейскому надзору на общем основании, 21.02.1861 г. // Ф. 707, оп. 24, спр. 411, арк. 34.

216. Сообщение Министру народного просвещения о согласии на ликвидацию повивального института при Киевском университете, 1881 г. // Ф. 442, оп. 534, спр. 159, арк. 1–2.

217. Сообщение ректора Киевского университета от 15.10.1899 г. о назначении профессоров В. Ермолова, С. Реформатского, Г. Де-Метц профессорами Киевского политехнического института, 1899 г. // Ф. 707, оп. 65, спр. 1, арк. 35.

218. Сообщение ректору Киевского университета Максимовичу М.А. от 24.12.1835 г. о передачи письма проф. Циху, назначаемому на должность ректора университета, 1835 г. // Ф. 707, оп. 260/1834, спр. 3, арк. 4.

219. Сообщение Совета Киевского университета от 25.02.1881 г. об избрании профессоров Котляревского, Иконникова, Ромера, Гарнич-Гарницкого, Гогоцкого, доцента Мищенко членами Попечительского Совета, 1881 г. // Ф. 707, оп. 47, спр. 1, арк. 96.

220. Состав инспекции университета, 02.05.1862 г. // Ф. 442 (секр. ч.), оп. 1862, спр. 60, арк. 10.

221. Список совета профессоров Киевского университета, 1907 г. // Ф. 275, оп. 1 т.1, спр. 1244, арк. 9.

222. Списокъ вакантныхъ должностейъ учителей въ начальныхъ школахъ немецкихъ колоній Волынской губерніи, 1892 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 68, Ч. I. Арк. 33, 42 зв.

223. Списокъ начальныхъ учебныхъ заведеній, находящихся въ Кіевской губерніи, съ указаніемъ количества учащихся въ нихъ за 1874 г. Ф. 707. Оп. 41. Спр. 1. Арк. 142–145.

224. Справка жандармского управления г. Одессы от 22.09.1906 г. О политической неблагонадежности профессора Новороссийского университете Ленге Н.Н. в связи с назначением его на должность директора Высших женских курсов в г. Одессе // Ф. 385, оп. 1, арк. 1–2.

225. Статистическіе сведенія о количестве начальныхъ учебныхъ заведеній и числе учащихся въ нихъ въ Кіевской губерніи, 1890 г. Ф. 442. Оп. 528. Спр. 489. Арк. 61, 67–68, 80.

226. Статистическіе сведенія о немецкой школе въ к. Александровке. 1887 г. Канцелярія Кіевской, Подольской и Волынской ген.-губ. 1887 г., к. Александровка Житомирскаго уѣзда, Волынской губерніи. Ф. 442. Оп. 614. Спр. 238. Арк. 148 зв.

227. Телеграмма Киевского, Подольского и Волынского генерал-губернатора Игнатъева киевскому губернатору об отсрочке отставки ректора Киевского университета, инспектора студентов и проф. Бунге,

10.12.1896 г. // Ф. 442, оп. 1 (1896), спр. 442, арк. 4а.

228. Телеграмма министру Внутренних дел от 10.03.1911 г. об отставке профессоров Киевского политехнического института // Ф. 442, оп. 861, спр. 318 ч. 1., арк. 126, 149.

229. Телеграмма министру Внутренних дел от 10.03.1911 г. об отставке профессоров Киевского политехнического института (Рузского, Артемьева, Писаржевского, Вагнера, Иванова, Ключарева, Тихвинского и др.), 1911 г. // Ф. 442, оп. 861, спр. 318 ч.1, арк. 126, 149.

230. Уведомление ректору Киевского университета от 16.04.1871 г. об установлении нового расписания заседаний Попечительского Совета, 1871 г. // Ф. 707, оп. 37, спр. 1, арк. 230–231.

231. Указ Александра II от 18 июня 1863 г. «Об изменении устава и штатов университетов». Из циркуляра по управлению Харьковского учебного округа от 30.07.1863 г. // Ф. 707, оп. 29, спр. 102, арк. 71

232. Указ Николая I об учреждении в Киеве университета Св. Владимира, 14.11.1833 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 592, арк. 174.

233. Указ Николая I Правительству, Сенату о переводе Волынского лицея в Киев и преобразование его в высшее учебное заведение, 1834 г. // Ф. 707, оп. 1 (1833–1834), спр. 592, арк. 171.

234. Указ Николая I Сенату об утверждении устава университета Св. Владимира, 25.12.1833 г. // Ф. 707, оп. 1, спр. 592, арк. 188.

235. Указ Сената от 26 марта 1869 г. о правилах утверждения профессоров и преподавателей университетов Российской империи в соответствующих им чинам, 1869 г. // Ф. 707, оп. 35, спр. 7, арк. 52–56.

236. Указъ Сената отъ 6 июля 1882 г. Министерству народнаго просвѣщенія о правахъ инспекторовъ народныхъ училищъ при проведеніи заседаній училищныхъ советовъ, 1882 г. Ф. 707. Оп. 225. Спр. 12. Арк. 4–6.

237. Устав Императорского Университета Св. Владимира. (Утвержден 9 июня 1842 года) // Ф. 707, оп. 4, спр. 307, арк. 534–550.

238. Устав Киевского коммерческого института // Ф. 442, оп. 661, спр. 2, арк. 285–287.

239. Устав частного Харьковского женского медицинского института Харьковского медицинского общества // Ф. 2162, оп. 2, спр. 101, арк. 1–4.

240. Уставъ Кіевського общества содействія начальному образованію, 1908 г. Ф. 442. Оп. 636. Спр. 647, Ч. III. Арк. 244–260.

241. Ходатайство ректора Киевского учебного округа о продлении срока службы в университете проф. Гогоцкому С.С., 1883 г. // Ф. 707, оп. 262, спр. 1, арк. 27–28.

242. Циркуляр Главного управления по делам печати от 11 июня 1877 г. о допущения к печати статей, касающихся вопросов устройства

университетов // Ф. 294, оп. 1, спр. 4а, арк. 123.

243. Циркуляр Департамента народного просвещения от 3.01.1911 г. «О вменении в обязанности советам университетов устанавливать действенный надзор за учащимися и своевременно привлекать к ответственности всех нарушителей порядка академической жизни». Копия. // Ф. 707, оп. 262, спр. 5, арк. 6–7.

244. Циркуляр Департамента разряда высших ученых заведений от 23 февраля 1903 г. «О функциях профессорского дисциплинарного суда в высших учебных заведениях» // Ф. 707, оп. 262/1903, спр. 8 ч.1, арк. 1–5.

245. Циркуляр МНП от 30.12.1872 г. о запрещении печатать в протоколах Совета университета статьи, касающиеся пересмотра университетского устава // Ф. 707, оп. 261/1872, спр. 7, арк. 7–11.

246. Циркулярно въ народныя училища Волынской губерніи отъ инспектора училища. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 68, Ч. 1. Арк. 4.

247. Циркуляръ Департамента народнаго просвѣщенія от 8 марта 1891 г. о количественномъ составе учителей въ начальныхъ училищахъ, 1891 г. Ф. 707. Оп. 296. Спр. 36, Ч. I. Арк. 2–5.

248. Циркуляръ Департамента народнаго просвѣщенія отъ 9 апреля 1907 г. объ утверженіи положенія о попечительстве при начальныхъ учебныхъ заведеніяхъ, 1907 г. Ф. 707. Оп. 229. Спр. 15. Арк. 71–75.

249. Циркуляръ Департамента по деламъ начальныхъ училищъ отъ 27 апреля 1896 г. о порядке сдачи экзаменовъ на званіе учителя и учительницы начальныхъ училищъ, 1896 г. Ф. 707. Оп. 53. Спр. 31. Арк. 177–183.

250. Циркуляръ Министерства народнаго просвѣщенія отъ 5 июня 1858 г. о предоставленіи попечителямъ учебныхъ округовъ права открытія пансионовъ и школъ безъ предварительнаго разрешенія Министерства, 1858 г. Ф. 707. Оп. 24. Спр. 72. Арк. 5.

251. Циркуляръ Министерства народнаго просвѣщенія отъ 6 марта 1872 г. о служебныхъ обязанностяхъ окружныхъ инспекторовъ учебныхъ округовъ, 1872 г. Ф. 707. Оп. 38. Спр. 7. Арк. 20–21, 32.

252. Циркуляръ по управленію народными училищами Юго-Западнаго края, 1894 г. Ф. 707. Оп. 296/1892. Спр. 68, Ч. 1. Арк. 112.

253. Циркуляры Министерства народнаго просвѣщенія о запрещеніи на преподавательскую службу учителей народныхъ и приходскихъ училищъ Кіевскаго и другихъ учебныхъ округовъ, уволенныхъ за плохое исполненіе своихъ обязанностей, безнравственное поведеніе, нетрезвый образъ жизни и т. д., 1872 г. Ф. 707. Оп. 38. Спр. 15. Арк. 1–2, 5, 7–8, 10–11.

254. Циркуляры по управленію народными училищами за март–апрель 1908 г. Ф. 442. Оп. 661. Спр. 2. Арк. 106–168.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано нові підходи до вирішення важливих та актуальних проблем теорії, історії та практики управління закладами освіти.

Розглянуто процес зародження, становлення і розвитку педагогічного менеджменту в Україні. На основі теоретичного аналізу фундаментальних теорій та концепцій зарубіжного менеджменту, тенденцій розвитку теорії управління освітою в зарубіжних країнах та в межах території України з XVIII ст. до наших днів, встановлено, що історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту в Україні є загальна теорія менеджменту, ґрунтовно викладена у багатьох класичних працях зарубіжних науковців та досягнення вітчизняної теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії.

Схарактеризовано трансформацію нормативно-правового забезпечення управління закладами вищої освіти у контексті реформ кінця XIX – початку XX століття.

На основі аналізу наукових досліджень і публікацій узагальнено теоретико-методологічні основи ціннісно-орієнтованого управління в системі менеджменту закладу вищої освіти в сучасних умовах. Охарактеризовано визначення терміну «ціннісно-орієнтоване управління». Висвітлено основні концептуальні положення формування і розвитку ціннісно-орієнтованого управління. Встановлено, що ціннісно-орієнтований напрям менеджменту нині займає центральну позицію щодо інших сучасних видів менеджменту. Він є свого роду філософією організації управлінської діяльності, на підставі якої вибудовується і реалізується управління за його специфічними напрямками. Доведено, що ціннісно-орієнтоване управління сприяє досягненню й збереженню провідних конкурентних позицій закладу вищої освіти.

Визначено сутність понять «система», «системний підхід», «виховна система закладу загальної середньої освіти»; проаналізовано особливості управління розвитком виховної системи закладу загальної середньої освіти на різноманітних етапах її функціонування. Наголошено на необхідності поєднання педагогічного управління з учнівським самоуправлінням (самоврядуванням), з метою розв'язання завдань виховного процесу; схарактеризовано чинники, що забезпечують ефективність управління процесом розвитку виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Схарактеризовано особливості управління профільним закладом загальної середньої освіти.

Окреслено шляхи вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

Досліджено проблему формування конфліктологічної компетентності у майбутніх керівників закладами освіти в процесі навчання в магістратурі за освітньою програмою «Управління закладом освіти». Розглянуто сутність поняття «конфлікт» та запропоновано їх класифікацію. Обгрунтовано авторське формулювання конфліктологічної компетентності; проаналізовано результати діагностування та визначено зміст, форми і методи її формування у майбутніх менеджерів освіти.

Визначено основні аспекти здійснення контрольної-діагностичної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Проведено сутнісний аналіз основних понять даної діяльності керівника освітнього закладу: експертиза, моніторинг, діагностика, аудит, інспектування, контроль. На основі аналізу вищезазначених понять подано власне твердження поняття «контрольно-діагностична компетентність керівника освітнього закладу». Проаналізовано особливості, види, принципи внутрішньошкільного контролю. Окреслено основні етапи здійснення даного контролю (інформаційно-аналітичний, прогностичний, організаційно-координаційний, власне контроль, регулювання), які становлять єдину систему управління освітнім процесом. Запропоновано оптимальні шляхи здійснення керівником закладу загальної середньої освіти контрольної-діагностичної діяльності. Встановлено, що управлінець, котрий володіє контрольної-діагностичною компетентністю розуміється на важливих питаннях освітнього закладу, реагує на відхилення від норми та негативні явища.

Схарактеризовано проблему формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Проаналізовано освітньо-професійну програму «Управління закладом освіти» для виявлення потенційних можливостей формування інноваційної компетентності майбутніх керівників закладів освіти. На основі визначення рівнів інноваційної компетентності керівників запропоновано шляхи підвищення інноваційної компетентності керівників закладів освіти в процесі їх післядипломної підготовки та самоосвіти.

Виокремлено групи наукових джерел та окреслено особливості їх використання в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Наукове видання

**УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, ПРАКТИКА**

Колективна монографія

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 26.10.2020 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 16,9

Тираж 300 прим. Замовлення № 3136

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com

