

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Миколаївський національний аграрний університет
Інженерно-енергетичний факультет

Кафедра методики професійного навчання

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ:

конспект лекцій

для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)» спеціальності 015 «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)» денної та заочної форм здобуття вищої освіти

УДК 37.014.5:005

П 24

Друкується за рішенням науково-методичної комісії інженерно-енергетичного факультету Миколаївського національного аграрного університету від 20.05.2025, протокол № 9

Укладач:

Короленко В.Л. – канд. пед. наук, старший викладач кафедри методики професійного навчання, Миколаївського національного аграрного університету;

Рецензенти:

Горбунова К. М. – зав. кафедри методики професійного навчання, канд. пед. наук, доцент кафедри методики професійного навчання, Миколаївський національний аграрний університет;

Литвинчук С. Б. – канд. пед. наук, доцент підготовчого відділення, Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

© Миколаївський національний аграрний
університет, 2025

ЗМІСТ

		Стор.
	Вступ	4
1.	Лекція №1. Педагогічний менеджмент як галузь знань та сфера діяльності	6
2.	Лекція №2. Розвиток освіти України в умовах глобалізації	24
3.	Лекція №3. Методологічні засади педагогічного менеджменту	46
4.	Лекція №4. Теоретичні основи педагогічного менеджменту	73
5.	Лекція №5. Забезпечення результатів управлінської діяльності в освіті	101
6.	Лекція №6. Соціально-психологічні аспекти педагогічного менеджменту	121
7.	Лекція №7. Управління інноваційними процесами	147
8.	Лекція №8. Управління якістю освіти	157
	Лекція №9. Особливості освітньої системи Сполучених Штатів Америки	177
	Лекція №10. Особливості освітніх систем країн світу	184
	Список рекомендованої літератури	116

ВСТУП

Вивчення дисципліни “Педагогічний менеджмент” потрібне фахівцю будь-якої спеціальності для підвищення своєї професійної діяльності, налагодження стосунків між членами трудового колективу, найповнішого використання особистісного потенціалу.

Особливого значення знання з психології і педагогіки набувають для керівника певного колективу, оскільки на нього покладаються завдання щодо професійного зростання, навчання та виховання підлеглих.

Розв’язання сучасних соціально-економічних проблем потребує оволодіння ефективними моделями, алгоритмами і продуктивними психолого-педагогічними технологіями пізнання, розвитку і вдосконалення творчого потенціалу особистості й соціальної групи в процесі виконання професійних функцій. Успішна професійна діяльність неможлива без урахування психології колективу, його організаційної культури, індивідуальних особливостей співробітників, реальної системи соціально-психологічних характеристик, знання теоретичних засад організації педагогічного процесу, змісту навчання і виховання, всіх головних напрямів професійної діяльності.

Метою вивчення курсу “Педагогічний менеджмент” є: засвоєння студентом методологічних і теоретичних засад педагогіки і менеджменту, їх наукового статусу, функцій, завдань та історії виникнення.

За результатом вивчення дисциплін студенти повинні знати:

- об’єкт, предмет та методи курсу “ Педагогічний менеджмент ”; історичний шлях розвитку освітньо-виховних систем; зміст та методи виховання; предмет дидактики, її основні категорії;
- пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси; педагогіку та міжособистісних стосунків;

уміти:

- володіти понятійно-категоріальним апаратом курсу “ Педагогічний менеджмент ”;
- використовувати методи науково-педагогічних досліджень;
- виділяти основні етапи становлення педагогічної науки;

- давати характеристику системі побудови освіти в Україні;
- формулювати предмет та завдання педагогіки як науки;
- визначати складові елементи пізнавальних процесів;
- пояснити психологічну структуру особистості;
- виділяти основні види і засоби спілкування, застосовувати способи виходу з конфліктних ситуацій;
- визначати значення діяльності у розвитку особистості.

Змістові модулі:

Зміст дисципліни складається із двох модулів. У **першому модулі** висвітлюється науковий статус, функції, завдання та історія виникнення педагогічного менеджменту. У **другому** — дається загальна характеристика відчуттів, сприймання, розкривається теорія особистості та міжособистісних стосунків.

Міжпредметні зв'язки педагогічного менеджменту — зв'язки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси. Зміцнюючи й удосконалюючи ці зв'язки, психологія запозичує й інтерпретує відповідно до предмета свого дослідження ідеї інших наук, які допомагають глибше проникнути в суть виховання і розробляти його теоретичні основи. Найбільш тривалим і продуктивним є зв'язок педагогічного менеджменту з філософією, анатомією і фізіологією, генетикою, педагогікою.

Сучасна психологічна наука має тісний зв'язок з філософією, яка є її теоретичною і методологічною основою, а також природничими, технічними, медичними та суспільними науками.

Лекція №1. Педагогічний менеджмент як галузь знань та сфера діяльності

План

1. Сутність і значення педагогічного менеджменту
2. Історія становлення педагогічного менеджменту

1. Сутність і значення педагогічного менеджменту

Аналізуючи поняттєво-категоріальний апарат педагогічного менеджменту, слід розглянути співвідношення понять *«управління»*, *«соціальне управління»*, *«менеджмент»*, *«педагогічний менеджмент»* тощо, які використовуються в науковій і методичній літературі з питань загального управління і управління педагогічними системами зокрема.

Управління визначають як функцію організованих систем різної природи (технічних, біологічних, соціальних), що забезпечує збереження їх структури, підтримку певного стану або переведення в інші стани відповідно до об'єктивних закономірностей існування даної системи, реалізацією програми або свідомо поставленої мети. Управління здійснюється шляхом дії однієї підсистеми – тієї, що управляє, на іншу, якою управляють, на процеси, що в ній відбуваються, за допомогою інформаційних сигналів або управлінських дій.

Управління соціальне – в широкому сенсі – органічно властиве суспільній системі явище, що забезпечує збереження її цілісності, якісної специфіки, відтворення і розвиток. Управління соціальне у вузькому сенсі є усвідомленою, систематичною, спеціально організованою дією на суспільство по впорядкуванню і вдосконаленню його соціально-діяльної структури в процесі вироблення і досягнення мети. Воно виступає як сукупність організаційно оформлених утворень і управлінських зв'язків між ними, здійснення яких дозволяє реалізувати управлінську дію між індивідами, соціальними групами і спільнотами, політичними, економічними і іншими інститутами суспільства. Управління соціальне охоплює всі ті об'єкти і процеси в суспільстві, стан яких має значущість для його існування і розвитку як соціальної системи для життєдіяльності людей.

Менеджмент – вид управління; діяльність, спрямована на перетворення вихідної ситуації в бажану. Це – функція, вид діяльності з керівництва людьми в різних організаціях, а також галузь людських знань, які допомагають здійснити цю функцію. Т. Мостенська та інші пишуть, що менеджмент – це окрема дисципліна, а точніше – міждисциплінарна область, яку найправильніше назвати «управлінською думкою», що включає в себе науку, досвід, ноу-хау, які збагачуються управлінським мистецтвом. На управлінську думку впливають досягнення багатьох наук: економіки, логіки, психології, педагогіки, соціоніки, математики, інформатики, соціології. **Мистецтво управління** можна розглядати як використання цього наукового доробку для досягнення мети діяльності організації та отримання бажаних результатів на основі узгодження дій багатьох людей.

О. Кузьмін та ін. вказує на **відмінність між термінами «управління» і «менеджмент»**. Вони визначають управління як цілеспрямовану дію на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі зміною обставин. Управляти можна технічними системи, комп'ютерними мережами, автомобілем, конвеєром, літаком, людьми тощо. Менеджмент є різновидом управління, який стосується лише управління людьми (працівниками, колективами працівників, групами, організацією

тощо). Таким чином, **менеджмент** – це цілеспрямований вплив на колектив працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей. Автори вважають, що **предметом вивчення науки про менеджмент** є:

1. Теоретичні засади управлінської діяльності (закони, закономірності, принципи, категорії, механізми, моделі тощо).
2. Практика управління організаціями (підприємствами, корпораціями, господарськими товариствами тощо).
3. Проектування систем менеджменту (формування взаємопов'язаних і взаємодіючих управлінських важелів, які забезпечують управлінський вплив керуючої системи організації на керовану).

Об'єкт вивчення менеджменту – процес управління виробничо-господарською діяльністю підприємств, корпорацій, господарських товариств, об'єднань та інших організацій. Дослідження процесу менеджменту та виокремлення його етапів дають змогу послідовно ознайомитися з усіма управлінськими категоріями, виявити взаємозв'язки між ними, зрозуміти характер та особливості здійснення управлінського впливу. Це сприяє формуванню в майбутніх економістів та менеджерів управлінського мислення, керівних навичок, здатності до прийняття управлінських рішень.

Отже, **суб'єктом вивчення менеджменту** є працівники керуючої і керованої систем організації, їх професійний та кваліфікаційний рівень, ступінь виконання ними повноважень, обсяги відповідальності, а також взаємозв'язки в системі менеджменту.

Щодо застосування термінів управління і менеджмент в системі освіти, то слід зазначити, що за В. Луговим, **управління освітою** – це цілеспрямована зміна її стану. Зазвичай управлінські дії спрямовані на досягнення стратегічних пріоритетних цілей функціонування та розвитку освіти. Сучасними освітніми пріоритетами визнано: збільшення охоплення населення освітою; забезпечення освіти протягом життя; рівний доступ до якісної освіти; посилення ролі держави в гарантуванні справедливості в здобутті освіти; гуманізація та демократизація освіти; підвищення професійної компетентності викладачів; становлення державно-громадського управління освітою; поширення інформації про якість освітніх послуг; ефективне та результативне використання видатків на освіту.

Розглядаючи управління окремими підсистемами в системі освіти, слід звернути увагу на ґрунтовне визначення поняття «**управління школою**» надане В. Лазаревим, який вважає, що «... це особлива діяльність, в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної взаємодії учнів, педагогів, батьків, персоналу, що обслуговує, і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи».

Менеджмент в освіті, за Л. Даниленко, є складовою загального менеджменту за професійною ознакою і характеризується впливом суб'єкта управління (керівник закладу чи установи освіти) на об'єкт управління (навчально-виховний та управлінський процеси, які здійснюються в закладах (установах) освіти, що знаходяться в стані професійного розвитку), у результаті якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його

конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Одним із видів освітнього менеджменту є **шкільний менеджмент** – комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів, до яких належить навчально-виховний, навчально-пізнавальний та самоосвітній процеси.

У науковій літературі широко використовується поняття **«педагогічний менеджмент»**, яке за В. Крижко та іншими є комплексом принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Детально генезис поняття «педагогічний менеджмент» проаналізовано Л. Кравченко.

У менеджменті застосовують різноманітні **методи дослідження**. Наприклад О. Кузьмін та інші виділяють такі методи:

1. **Діалектичний метод**. Вивчає явища в розвитку, а саме – взаємозумовлений і суперечливий розвиток явищ дійсності.

2. **Конкретно-історичний метод**. Передбачає вивчення досліджуваного явища в розвитку з урахуванням причин, умов і чинників, які зумовили зміни, тенденції розвитку явища тощо.

3. **Системний метод**. Постає як сукупність методологічних засобів, процедур, прийомів, спрямованих на дослідження складних об'єктів з урахуванням усіх наявних взаємозв'язків та динамічних характеристик.

4. **Аналітичний метод**. Полягає в розчленуванні цілого на частини і розгляданні їх як цілого. Використовують стосовно складних явищ та об'єктів.

5. **Балансовий метод**. Використовуються для вимірювання впливу чинників на узагальнюючий показник. У його основі складання балансів які є аналітичною формою порівняння планових і звітних показників, надходжень і витрат, активів і пасивів. Цей метод дає змогу проаналізувати відповідність показників у вартісних і кількісних величинах, виявити відхилення та причини, які зумовили такий стан речей.

6. **Методи моделювання** (вербального, фізичного, аналогового, математичного). Застосовують їх за умови, коли не можливо через складність взаємозв'язків дослідити розвиток об'єкта під впливом різноманітних чинників. У таких ситуаціях ефективні імітаційні моделі, які мають бути адекватними та максимально наближеними до особливостей об'єкта і реалій його буття.

7. **Експертні методи**. Їх використовують за умови, коли не можливо кількісно визначити певні параметри. До них належать органолептичні методи, тобто визначення в кількісній формі результатів суб'єктивного сприйняття спеціалістами (експертами) ознак чи властивостей оцінюваного явища.

8. **Економіко-математичні методи**. До них відносять методи вивчення випадкових або ймовірних явищ. Завдяки їм виявляють закономірності серед випадковостей. До цієї групи належать **методи елементарної математики** (диференційне, інтегральне та варіаційне обчислення); **методи математичного аналізу** (вивчення одномірних та багатомірних статистичних залежностей); **методи математичної статистики** (виробничі функції, міжгалузевий баланс тощо); **економетричні методи** (лінійне, нелінійне, блочне, динамічне програмування); **методи математичного програмування** (метод випуклого програмування, сіткове програмування, управління запасами тощо); **методи економічної кібернетики**

(системний аналіз, імітаційні методи); **методи теорії ймовірностей** та ін.

9. **Соціологічні методи** (анкетування, інтерв'ювання, тестування). Ґрунтуються на соціологічних опитуваннях вибірки ці- льових респондентів.

Однією з найважливіших категорій теорії соціального управління є **цїлі управління**.

Ціль – це ідеальне передбачення результату діяльності. Класифікація цїлей може бути різною: за системною значущістю (важливістю); за змістом (тематикою); за структурною підпорядкованістю; за соціальною значущістю та ін. Відповідно, **цїлі освіти** – ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності. М. Бершадський підкреслює, що якість підготовки виконавців часто менше впливає на результати діяльності, ніж якість постановки цїлей. Розуміння цього призвело у п'ятдесяті роки ХХ ст. до виникнення особливого розділу педагогічних наук – технології постановки цїлей. Він указує, що ціль діагностична, якщо існують доступні засоби її об'єктивної перевірки і досягнення; ціль операціональна, якщо в її формулюванні є вказівка на засоби досягнення цієї цїлі.

Виділяють **горизонтальний** (призначення конкретних менеджерів для керівництва підрозділами) і **вертикальний** (координація управлінської роботи) поділ управлінської праці. Вертикальний поділ передбачає наявність **рівнів управління**. За Т. Парсонсом, це: технічний, управлінський і інституційний рівні. Відповідно, їм відповідають три групи менеджерів: керівники низової ланки, керівники середньої ланки, керівники вищої ланки.

Характеристика рівнів управління на прикладі ВНЗ

Рівні управління	Представники рівнів управління	Основні функції
Інституційний рівень	Ректор, проректори	Забезпечують реалізацію вимог за- сновника ВНЗ, здійснюють загальне керівництво закладом, формують його політику тощо
Управлінський рівень	Декани, начальники відділів (управлінь) та ін.	Забезпечують організацію навчально-виховного процесу, виконання навчальних планів і програм навчальних дисциплін, здійснюють контроль за якістю викладання навчальних дисциплін, навчально-методичною діяльністю викладачів тощо
Технічний рівень	Завідувачі кафедр та ін.	Відповідають за розподіл навчального навантаження та основних видів роботи між науково-педагогічними працівниками кафедри та їх виконання; своєчасну і якісну підготовку навчально-методичної документації та інших документів; керують науковою роботою кафедри тощо

2. Історія становлення педагогічного менеджменту

Цілком зрозуміло, що історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту можна вважати, з одного боку, надбання загальної теорії

менеджменту, яка ґрунтовно викладена у багатьох класичних працях, з іншого – досягнення теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії у ХХ ст.

Історія становлення управління як науки, що налічує близько семи тисячоліть ґрунтовно відображено в сучасній науковій літературі, в тому числі у вигляді континууму від виникнення писемності до сучасних концепцій менеджменту. Сьогодні доведено, що п'ять управлінських революцій суттєво змінили роль і місце управління в історії людства. Це:

1. **Перша** – «релігійно-комерційна революція», яка почалася близько 5000 років до нашої ери в Давньому Шумері із зародженням писемності і виникненням особливого шару жерців, діяльність яких була пов'язана із певними комерційними операціями і передбачала наявність управління як інструменту діяльності.

2. **Друга** – «світсько-адміністративна революція», що відбулася під час царювання 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 і фактично запровадили світський стиль управління.

3. **Третя** – «виробничо-будівельна» революція, пов'язана з діяльністю Навуходоносора II (605–562 рр. до н. е.). Її особливістю є у поєднанні державних методів управління з контролем за діяльністю в сфері виробництва і будівництва.

4. **Четверта** – пов'язана із зародженням капіталістичних відносин і початком індустріального прогресу європейської цивілізації. Заміна ручної праці машинною, поява складного технологічного устаткування, поява великих підприємств актуалізували потребу в розробці наукових основ управління.

5. **П'ята** – «бюрократична революція», яка мала місце наприкінці ХІХ початку ХХ ст. Її результати стали основою виникнення сучасних шкіл наукового управління.

Прийнято розрізняти п'ять основних шкіл менеджменту, що розвивались протягом ХІХ-ХХ століття:

1. **Школа наукового управління** (1885–1920 рр.). Її сутність відображена в роботах Ф. У. 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. П. 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.

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. 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.

Становлення державного управління освітою в Україні ґрунтовно розглянуто Л. Прокопенко. Базуючись на концепції Е. Тоффлера про три хвилі розвитку людської цивілізації – *аграрну, індустріальну, постіндустріальну* – та про загальні закономірності розвитку суспільства і держави, розглянувши сутнісні риси історичних форм держави, їхні завдання і функції, автор, залежно від домінування певних суб'єктів управління, отже, й видів управління освітою, виділяє кілька основних етапів генези та розвитку системи управління освітою в Україні. **Перший** етап – інституціональний – пов'язаний зі становленням самої освіти як соціального інституту. Він 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 Давньо-руської держави і триває до другої половини XVIII ст. **Третій** етап охоплює другу половину XVIII початок XX ст. **Четвертий** етап – це період 1917–1991 рр., і з серпня 1991 р. розпочинається **п'ятий** етап.

Крім того, 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 у формуванні 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 вже у XVIII ст. мала досить розгалужену систему освіти, яка ґрунтовно висвітлена у науковій літературі. В цей період на управління навчальними закладами 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.

Роботи, які висвітлювали окремі питання управління освітою, з'являються у XVIII ст. і є епізодичними. Це, наприклад, робота 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.

Слід звернути увагу на реформу 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.

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.

Видатною є постать В. Н. 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. Н. Каразіна 17 січня 1805 р. було відкрито університет у Харкові. Взагалі 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, 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.

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.

Одним із перших питань управління навчальним закладом розглянув К. Ушинський у своїй роботі *«Три елемента школы»*. Він писав: «Деятельность всякого учебного заведения, если оно имеет сколько-нибудь воспитательную цель, складается из трех элементов, представителями которых являются: **администраторы заведения, его воспитатели и его учителя**. Эти три основных элемента школьной деятельности – административный, учебный и воспитательный – могут находиться и находятся в действительности в самых разнообразных комбинациях между собой. Иногда они соединяются более или менее тесно, иногда совершенно распадаются между отдельными лицами и часто находятся даже во враждебном отношении между собой. На практике вопрос этой комбинации, на который теория до сих пор обращала мало внимания, является, по нашему мнению, одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается если не всегда удачно, то зато чрезвычайно разнообразно». К. Ушинським наводиться 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.

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 численних роботах виступав за демократизацію управління школою та шкільною системою в цілому.

У статті «Школа и жизнь» (1860) він писав про необхідність ліквідації розриву між школою і життям. М. Пирогов висуває 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. 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 обплутує школу і вчителів різними циркулярами та інструкціями і цим сковує творчу ініціативу педагогічного колективу. Від цього збивається сама душа школи (у сучасному контексті організаційна культура – *автор.*). Він вказував, що поліпшенню народної освіти допомогло б усунення всіх неосвічених і малоосвічених чиновників (наглядачів).

Окремо слід наголосити на ролі М. Корфа – відомого громадського діяча, педагога і публіциста, організатора земських шкіл (народився у м. Харкові) у розвитку управління освітою. М. Корф зробив спробу розвести функції директора навчального закладу і шкільної ради. В своїх роботах він одним із перших розробляв основи педагогічного аналізу навчального процесу. Особливо слід виділити видану ним у 1873 р. роботу «Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению».

Аналіз існуючих наукових джерел свідчить про те, що головний акцент у розвитку системи освіти на територіях, що географічно відповідають території сучасної України протягом XVIII-XIX 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 були не актуальними для посадовців і педагогів того часу і не знайшли глибокого висвітлення в науково-педагогічних і управлінських працях цих часів.

Певний поштовх у розвитку теорії управління освітою відбувається на початку XX 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. Організацію діяльності церковноприходської школи відображено видатною українською поетесою і громадським діячем Л. Українкою. У цей період відомий поет і публіцист П. Грабовський виступає із статтею «О развитии школьного образования в Ахтырском уезде Харьковской губернии», де, досліджуючи документальні матеріали, статистичні звіти, губернські звіти, доказово критикує політику царату в галузі освіти.

У 1917–1919 рр. влада в Україні неодноразово змінювалася, і кожний уряд вирішував питання розвитку української освіти по-своєму. М. Фіцула виділяє в цей час такі періоди:

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

2. 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.

3. 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.

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.

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.

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.

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.

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.). 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.

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».

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. Разом із тим, поступово сформований наприкінці 1920-х років тоталітарний режим ліквідував українську освітню специфіку в межах загальносоюзної уніфікації системи освіти.

Значний внесок в розробку теорії управління освітою у СРСР в 1920–1930-ті роки зробив М. Іорданський, основні праці якого 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). 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. У 1932 р. М. Іорданський у своїх роботах вперше у вітчизняній педагогіці використовує термін «управління». Він не тільки обґрунтовує конкретну організацію шкільного життя, а й робить спробу побудувати науковий курс школознавства як навчальної дисципліни.

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

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.

У 1939 р. виходить також із друку «Педагогика» за редакцією І. Каірова, у якій є окрема глава «Руководство школой», яка має типову для того часу структуру. Увага переважно приділяється плануванню роботи і поточному керівництву школою. Разом із тим, спеціальний підрозділ відведено висвітленню роботи директора школи і його помічника з навчальної роботи. У 1940 р. оприлюднена «Педагогика» за редакцією П. Груздева, частина якої, присвячена школознавству, побудована за тим же принципом.

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.

О. Любар та інші автори підкреслюють, що українська школа вступила в 1940-ві 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. В цих умовах керівник будь-якого навчального закладу 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. Терміни «керівництво» і «управління» в той період розглядаються як синоніми, чіткий поділ між ними відсутній.

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.

У цей період починається діяльність видатного педагога В. Сухомлинського. З 1942 р. він працює директором школи спочатку в Росії (сmt Ува Удмурської АРСР), а потім начальником районного відділу освіти і директором школи в Україні (сmt Онуфріївка, с. Павлиш Кіровоградської області). У 1955 р. В. Сухомлинський захищає кандидатську дисертацію «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» у Київському університеті імені Т. Г. Шевченка. Він активно працює до останнього дня свого життя 2 вересня 1970 р. Серед його робіт, які суттєво

вплинули на погляди керівників вітчизняної системи освіти, слід назвати книгу «Розмова з молодим директором школи».

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.).

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.

Усе зазначене стимулювало професійне зростання педагогічних і управлінських кадрів. На порядок денний було ви-несено 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.

У цей період виходить також робота Я. А. Візгерда та інших авторів, «Педагогика школы», в якій окремий розділ присвячено питанням школознавства. Разом із тим, обсяг цього розділу є невеликим, його підрозділи відображають 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.

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.

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. В 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...». В документі також деякі недоліки морально-етичного характеру. 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.

У СРСР виходить декілька ґрунтовних робіт, присвячених реалізації окремих функцій управління. Це перш за все робота М. Шубіна «Внутришкольный контроль» (1977). 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.

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. Тонконової, 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.

16 квітня 1982 р. колегією Міністерства освіти СРСР було схвалено «Критерії оцінки діяльності загальноосвітньої школи».

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 КПСР. Особлива увага звертається на підвищення ефективності функціонування системи освіти за рахунок складання перспективних і по- точних 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 резерва керівників загальноосвітніх шкіл тощо. Окрема увага приділяється районній ланці управління освітою.

У цей період за ініціативи Міністерства освіти СРСР починає виходити серія «Бібліотека директора школи», яка має переважно прикладний характер. 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).

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. Це потребувало модернізації окремих положень теорії управління освітою. Перш за все теорії моніторингу, що детально висвітлено А. Тайджнманом і Т. Невілом Послвейтом.

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.

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.

В Україні з'являються роботи В. Беґея, 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 методiku внутрішньошкільного управління та функціональних знань і умінь директора ЗНЗ;

В. Олійника щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою; В. Пікельної, присвячені теорії і методиці моделювання управлінської діяльності ЗНЗ та ін.

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.

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. 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 деволуції управлінських рішень:

- 1) фінансовий менеджмент;
- 2) менеджмент персоналу;
- 3) менеджмент навчального процесу (курікулуму);
- 4) стратегічний менеджмент;
- 5) організаційний менеджмент.

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. 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 о освітою.

3. Організації в освіті як об'єкти управління

Для реалізації освітнього процесу працівники сфери освіти об'єднуються в організації, які утворюються для виконання певної місії, цілей і завдань.

Л. Карамушка вважає, що головна мета (місія) будь-якої освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, полягає у забезпеченні навчання, виховання й розвитку особистості. Тобто кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації, на який мають працювати всі рівні управління, від

найвищого (Міністерство освіти і науки України) до найнижчого, але, разом із тим, основного (навчального закладу) є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є діячем (суб'єктом цих стосунків).

Існує декілька підходів до **класифікації організацій**. За способом і метою утворення їх поділяють на формальні та неформальні. Виходячи з цього, В. С. Пікельна розглядає **організації в освіті** у двох аспектах, як:

1) упорядковане об'єднання людей, які діють відповідно до основної мети його створення (формальна організація). Як соціальна система така організація функціонує на основі спільних професійних інтересів, розроблених положень, статутів, програм;

2) неформальна спільнота людей, які об'єднуються завдяки спільним інтересам, за власним вибором. Йдеться про позаслужбові контакти людей (любителі книг, любителі класичної музики). До таких організацій належать методичні об'єднання вчителів, об'єднання дитячих та юнацьких організацій в школах тощо.

Організації також класифікують за метою створення (одноцільові – прості та багатоцільові – складні); розміром (малі, середні, великі); юридичним статусом (юридичні особи, підприємства, товариства, асоціації, об'єднання); залежно від розподілу функцій управління та регламентування діяльності (засновані на чіткому розподілі функцій, гнучкому розподілі функцій, комбінованого типу).

Формальні організації в системі освіти, регламентовані законодавством України

Рівні освіти	Назва організації
Дошкільна освіта	– ясла; – дитячий садок; – ясла-садок; – ясла-садок компенсуючого типу (спеціальні і санаторні); – ясла-садок комбінованого типу; – центр розвитку дитини; – ясла-садок сімейного типу
Загальна середня освіта	– школа I–III ступенів; – спеціалізована школа (школа-інтернат) I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів; – гімназія (гімназія-інтернат); – колегіум (колегіум-інтернат); – ліцей (ліцей-інтернат); – школа-інтернат I–III ступенів; – спеціальна школа (школа-інтернат) I–III ступенів; – санаторна школа (школа-інтернат) I–III ступенів; – школа соціальної реабілітації; – вечірня (змінна) школа II–III ступенів; – навчально-реабілітаційний центр, міжшкільний навчально-виробничий комбінат.
Професійно-	– професійно-технічне училище відповідного профілю;

технічна освіта	– професійне училище соціальної реабілітації; – вище професійне училище; – професійний ліцей; – професійний ліцей відповідного профілю; – професійно-художнє училище; – художнє професійно-технічне училище; – вище художнє професійно-технічне училище; – училище-агрофірма; – вище училище-агрофірма; – училище-завод; – центр професійно-технічної освіти; – центр професійної освіти; – навчально-виробничий центр; – центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів; – навчально-курсовий комбінат; – навчальний центр; – інші типи навчальних закладів, що надають професійно-технічну освіту або здійснюють професійно-технічне навчання.
Позашкільна освіта	– центр; – комплекс; – палац; – будинок; – клуб; – станція; – кімната; – студія; – школа мистецтв; – початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школа естетичного виховання); – спортивна школа; – дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву; – фізкультурно-спортивний клуб за місцем проживання; – фізкультурно-оздоровчий клуб інвалідів; – спеціалізована дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву; – дитячий стадіон; – дитяча бібліотека; – дитяча флотилія; – галерея; – бюро; – оздоровчий заклад, що здійснює озашкільну освіту

Вища освіта	– університет; – академія; – інститут; – консерваторія (музична академія); – коледж; – технікум (училище)
-------------	--

Нижче наведемо загальні визначення навчальних закладів на кожному рівні освіти, які є формальними організаціями.

Дошкільний навчальний заклад – навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальної адаптації та готовність продовжувати освіту.

Загальноосвітній навчальний заклад – навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту.

Професійно-технічний навчальний заклад – це заклад освіти, що забезпечує реалізацію потреб громадян у професійно-технічній освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я.

Позашкільний навчально-виховний заклад – це широкодоступний заклад освіти, який дає дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Вищий навчальний заклад – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність. Крім того, в системі освіти існує значна кількість громадських організацій, які також є формальними.

Приклади громадських організацій в системі освіти, які є формальними

Рівні освіти	Назва організації
Дошкільна освіта	Асоціація працівників дошкільної освіти України
Загальна середня освіта	Асоціація керівників шкіл України
Вища освіта	Спілка ректорів вищих навчальних закладів України Асоціація навчальних закладів України недержавної форми власності
Формальні організації, не пов'язані до рівнів освіти	
Громадська рада освітян і науковців України; Всеукраїнська громадська організація «Відкрита освіта»; Всеукраїнська громадська організація «Українська асоціація європейських студій» та ін.	

Щодо неформальних організацій, які існують в системі освіти, то їх є велика кількість. Т. Мостенська та інші вказують, що неформальні організації існують в усіх формальних організаціях. У них немає офіційного керівника, але вони значною

мірою впливають на кінцевий результат діяльності формальної організації. В неформальні організації люди об'єднуються за багатьма ознаками, серед яких найбільш поширені: під тримка статусу, пошук захисту, досягнення успіху, загальні інтереси, можливість спілкування тощо.

Неформальні зв'язки можуть мати такі основні риси:

- родинні відносини;
- дружні стосунки, що виникають за певними принципами об'єднання людей у неформальні групи;
- зв'язки, що засновані на спілкуванні у попередніх формальних організаціях (школах, ВНЗ тощо);

- зв'язки, що виникають на ґрунті взаємних симпатій. Слід також підкреслити, що діяльність будь-якої організації повинна завершуватися певним результатом. Результати

діяльності освітніх організацій, за Л. Карамушкою:

- пов'язані з перспективними напрямками діяльності та розвитку особистості;
- відстрочені в часі і не передбачають відчутного, чітко вираженого «зворотнього зв'язку»;
- не мають чітких матеріалізованих критеріїв оцінювання, показників тощо.

Разом із тим, результати діяльності освітніх організацій є надзвичайно важливими для розвитку суспільства, бо саме вони готують майбутні покоління до життя і виробничої діяльності, обумовлюють подальший прогрес людської цивілізації.

Лекція №2. Розвиток освіти України в умовах глобалізації

План

1. Система освіти в Україні, її структура, органи державного управління освітою
2. Державно-громадське управління освітою
3. Світові тенденції у розвитку освіти
4. Розвиток освіти в Україні – стратегія змін

1. Система освіти в Україні, її структура, органи державного управління освітою

Згідно із Законом України «Про освіту», **система освіти** складається з навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. **Структура освіти включає:** дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту.

В Україні встановлено такі **освітні рівні**: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта.

Система дошкільної освіти включає дошкільні навчальні заклади незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності; наукові і методичні установи; органи управління освітою; освіту та виховання в сім'ї.

У системі дошкільної освіти функціонують такі *типи дошкільних навчальних закладів*:

дошкільний навчальний заклад (ясла) для дітей віком від двох місяців до трьох років, який забезпечує догляд за ними, а також їх розвиток і виховання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, що забезпечує догляд за ними, розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) для дітей віком від трьох до шести (семи) років, що забезпечує їх розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації. Дошкільні навчальні заклади (ясла-садок) компенсуючого типу поділяються на спеціальні та санаторні;

будинки дитини – дошкільний навчальний заклад системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з вадами фізичного та (або) розумового розвитку віком від народження до трьох (для здорових дітей) та до чотирьох (для хворих дітей) років;

дошкільний навчальний заклад (дитячий будинок) інтернатного типу забезпечує розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та утримуються за рахунок держави;

дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) сімейного типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які перебувають у родинних стосунках і яким забезпечується догляд, розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, у яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психічного, фізичного розвитку;

дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини), у якому забезпечуються фізичний, розумовий і психічний розвиток, корекція психічного і фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома: *дитячий будинок сімейного типу* – дошкільний навчальний заклад, у якому виховують дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від двох до 18 років.

Слід підкреслити, що перелік дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу визначає спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі освіти і науки за погодженням із спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі охорони здоров'я. Для задоволення освітніх потреб громадян дошкільний навчальний заклад може входити до складу навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад –

дошкільний навчальний заклад» або до складу об'єднання з іншими навчальними закладами.

Забезпечення різнобічного розвитку дошкільників відповідно до їхніх індивідуальних особливостей здійснюють 16,7 тис. дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності.

Систему загальної середньої освіти становлять загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту.

Відповідно до освітнього рівня, який забезпечує загально-освітній навчальний заклад (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта), існують різні **типи загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів**. Школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно.

До загальноосвітніх навчальних закладів належать:

середня загальноосвітня школа – загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів (I ступінь – початкова школа, II ступінь – основна школа, III ступінь – старша школа, як правило, з профільним спрямуванням навчання);

спеціалізована школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;

гімназія – загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;

ліцей – загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;

колегіум – загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів;

загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги;

спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

школа соціальної реабілітації – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат);

вечірня (змінна) школа – загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів для громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання.

У системі загальної середньої освіти функціонують також інші навчальні заклади:

позашкільний навчально-виховний заклад – навчальний заклад для

виховання дітей та задоволення їх потреб у додатковій освіті за інтересами (науковими, технічними, художньо-ес-тетичними, спортивними тощо);

міжшкільний навчально-виробничий комбінат – навчальний заклад для забезпечення потреб учнів загальноосвітніх навчальних закладів у профорієнтаційній, допрофесійній, професійній підготовці;

професійно-технічний навчальний заклад – навчальний заклад для забезпечення потреб громадян у професійно-технічній і повній загальній середній освіті;

вищий навчальний заклад I–II рівнів акредитації – навчальний заклад для задоволення потреб громадян за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста і бакалавра з одночасним завершенням здобуття повної загальної середньої освіти.

Важливим аспектом функціонування загальноосвітніх навчальних закладів є можливість створення навчально-виховних комплексів у складі навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації для задоволення допрофесійних і професійних запитів громадян, а також навчально-виховні об'єднання з дошкільними та позашкільними навчальними закладами для задоволення освітніх і культурно-освітніх потреб. У 19,3 тис. загальноосвітніх навчальних закладах України навчається 4,2 млн учнів.

Система позашкільної освіти включає:

- державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади;
- інші навчальні заклади, такі як центри позашкільної освіти в позаурочний та позанавчальний час (загальноосвітні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, у тому числі школи соціальної реабілітації, між-шкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації);

- гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації;

- клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності;

- культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи;

- фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана з функціонуванням позашкільної освіти;

- відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи.

Система професійно-технічної освіти складається з професійно-технічних навчальних закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, що проводять діяльність у галузі професійно-технічної освіти, навчально-методичних, науково-методичних, наукових, навчально-виробничих, навчально-комерційних, видавничо-поліграфічних, культурно-освітніх, фізкультурно-оздоровчих, обчислювальних та інших підприємств, установ, організацій та органів управління ними, що здійснюють або забезпечують підготовку кваліфікованих робітників.

В Україні існують такі типи професійно-технічних навчальних закладів:

- професійно-технічне училище відповідного профілю;
- професійне училище соціальної реабілітації;
- вище професійне училище;
- професійний ліцей;
- професійний ліцей відповідного профілю;
- професійно-художнє училище;
- художнє професійно-технічне училище;
- вище художнє професійно-технічне училище;
- училище-агрофірма;
- вище училище-агрофірма;
- училище-завод;
- центр професійно-технічної освіти;
- центр професійної освіти;
- навчально-виробничий центр;
- центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів;
- навчально-курсний комбінат;
- навчальний центр;
- інші типи навчальних закладів, що надають професійно-технічну освіту або здійснюють професійно-технічне навчання.

Професійно-технічні навчальні заклади України

У системі вищої освіти Україні діють вищі навчальні заклади таких типів:

1) **університет** – багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність.

Можуть створюватися класичні та профільні (технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, аграрні, мистецькі, культурологічні тощо) університети;

2) **академія** – вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації в певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

3) **інститут** – вищий навчальний заклад третього або четвертого рівня акредитації або структурний підрозділ університету, академії, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації в певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить наукову, науково-методичну та науково-виробничу діяльність і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

4) **консерваторія** (музична академія) – вищий навчальний заклад третього або четвертого рівня акредитації, який проводить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації в галузі культури і мистецтва – музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін, проводить наукові дослідження, є провідним центром у сфері своєї діяльності і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

5) **коледж** – вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації в споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-виробничого комплексу) або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

6) **технікум** (училище) – вищий навчальний заклад першого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації за кількома спорідненими спеціальностями, і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Мережа закладів, що забезпечують надання зазначених освітніх послуг, складається з 27 обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, де підвищують свою кваліфікацію 83 % педагогічних працівників; Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (ЦППО) Академії педагогічних наук України, що забезпечує 3 % курсової підготовки; інститутів післядипломної освіти або факультетів підвищення кваліфікації, що функціонують при провідних педагогічних університетах, де проходить підготовку 14 % педагогів.

До державних органів управління освітою згідно зі ст. 11 Закону України «Про освіту» належать:

Міністерство освіти і науки України; Міністерства і відомства України, яким підпорядковані навчальні заклади; Міністерство освіти Автономної Республіки Крим; Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Міністерство освіти і науки України (МОНУ) Міністерство освіти і науки України (МОН України) є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України.

МОН України входить до системи органів виконавчої влади і є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення формування державної політики у сферах освіти і науки, інтелектуальної власності, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, інформатизації, формування і використання національних електронних інформаційних ресурсів, створення умов для розвитку інформаційного суспільства, а також у сфері здійснення державного

нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форми власності; реалізація державної політики у сфері освіти і науки.

Центральний апарат Міністерства освіти і науки має таку структуру:

- Департамент атестації кадрів;
- Департамент організаційно-аналітичного забезпечення і взаємодії із засобами масової інформації та громадськими об'єднаннями;
- Департамент вищої освіти;
- Департамент економіки та фінансування;
- Департамент загальної середньої та дошкільної освіти;
- Департамент наукової діяльності та ліцензування;
- Департамент професійно-технічної освіти;
- Департамент роботи з персоналом та керівними кадрами;
- Департамент управління справами;
- Юридичний департамент;
- Управління бухгалтерського обліку та звітності;
- Управління міжнародного співробітництва;
- Сектор внутрішнього аудиту;
- Спецсектор;
- Головний спеціаліст з безпеки життєдіяльності.

До сфери управління Міністерству освіти і науки належать також такі **підприємства:**

1. Одеський дослідний завод Міністерства освіти і науки.
2. Коломийський експериментальний завод «Прут».
3. Державне спеціалізоване видавництво «Освіта».
4. Державне підприємство «Виробничо-будівельне об'єднання».
5. Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса».
6. Державне підприємство «Інфоресурс».
7. Державна акціонерна компанія «Українське видавничо-поліграфічне об'єднання».
8. Державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр».
9. Державне підприємство «Об'єднання по торгівлі та постачанню».
- Державне підприємство фірма «ГКР».
10. Український державний центр міжнародної освіти України.
11. Дніпропетровський державний ливарно-механічний завод.
12. Державне підприємство «Київське міжвузівське ремонтно-будівельне управління».
13. Державне підприємство «Луганськучторгпостач».
14. Державне підприємство «Навчально-експериментальна майстерня».
15. Державне підприємство «Випробувальний центр будівельних конструкцій».

Департамент освіти і науки Київської міської державної адміністрації, департаменти освіти і науки обласної та Севастопольської міської державної

адміністрації (далі департамент) є структурним підрозділом відповідно Київської міської, обласної та Севастопольської міської державної адміністрації, підзвітним та підконтрольним голові відповідної державної адміністрації та МОНУ.

Основними завданнями департаменту є:

- участь у забезпеченні реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності;
- забезпечення розвитку системи освіти з метою формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої особистості;
- створення в межах своїх повноважень умов для реалізації рівних прав громадян України на освіту, соціального захисту дітей дошкільного та шкільного віку, студентської молоді, педагогічних, наукових, інших працівників закладів та установ освіти і науки;
- створення умов для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти відповідно до освітніх потреб особистості та її індивідуальних здібностей і можливостей, реалізації їх права відповідно до законів України на здобуття вищої освіти;
- забезпечення розвитку освітнього, наукового та науково-технічного потенціалу з урахуванням національно-культурних, соціально-економічних, екологічних, демографічних та інших особливостей області, міста;
- здійснення контролю за дотриманням актів законодавства з питань освіти і науки, виконанням навчальними закладами всіх форм власності державних вимог щодо змісту, рівня та обсягу дошкільної, позашкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти;
- координація діяльності навчальних закладів та наукових установ, що належать до сфери управління обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації, організація роботи з їх кадрового, матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення;
- забезпечення моніторингу рішень у сфері освіти, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності в області, місті, захисту інтелектуальної власності;
- формування регіональної наукової та науково-технічної політики, впровадження інноваційних заходів, спрямованих на соціально-економічний розвиток області, міста, держави;
- сприяння функціонуванню системи науково-технічної інформації;
- сприяння інтеграції вітчизняної освіти і науки у світову систему із збереженням і захистом національних інтересів.

Департамент здійснює роботу відповідно до покладених на нього завдань, у тому числі здійснює керівництво і контролює діяльність відділів (управлінь) освіти районних, районних у м. Києві та Севастополі державних адміністрацій.

Департамент проводить у разі потреби спільні заходи з органами місцевого самоврядування та видає відповідні акти. Рішення департаменту, прийняті в межах його повноважень, є обов'язковими для виконання районними, міськими, районними у мм. Києві та Севастополі відділами освіти.

Департамент очолює директор, якого призначає на посаду та звільняє з посади відповідно голова Київської міської, обласної, Севастопольської міської

держадміністрації за погодженням з МОНУ. Директор департаменту має заступників, яких призначає на посаду та звільняє з посади відповідно голова Київської міської, обласної, Севастопольської міської державної адміністрації за поданням директора департаменту та погодженням з МОНУ.

Директор департаменту повинен мати повну вищу педагогічну освіту і стаж керівної роботи в навчальних закладах та місцевих органах управління освіти або наукових установах не менш як 5 років.

Для узгодження вирішення питань, що належать до компетенції департаменту, в департаменті створюють колегію, до складу якої входить директор департаменту (голова колегії), заступники директора (за посадою), а також інші відповідальні працівники департаменту, керівники районних відділів (управління) освіти, наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти, навчальних закладів.

Управління освітою на рівні міст здійснює відділ (управління, департамент) освіти виконавчого комітету міської ради, який є структурним підрозділом виконавчого органу міської ради, утворюється міською радою, є підзвітним і підконтрольним раді й підпорядковується виконавчому комітету міської ради та міському голові. З питань здійснення делегованих йому повноважень вони підконтрольні департаменту освіти і науки відповідної обласної державної адміністрації (МОН АРК). Діють вони згідно з Положеннями, затвердженими на підставі Примірного положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради.

До основних завдань відділу (управління) освіти виконавчого комітету міської ради належать:

- реалізація державної політики в галузі освіти і виховання на відповідній території (з урахуванням особливостей соціально-культурного середовища міста);
- аналіз стану освіти в місті, прогнозування розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти, удосконалення мережі відповідних навчальних закладів незалежно від типів і форм власності згідно з освітніми потребами громадян; розробка та організація виконання міської програми розвитку освіти;
- створення умов для здобуття громадянами дошкільної, повної загальної середньої та позашкільної освіти;
- контроль за дотриманням законодавства в галузі освіти, Державного стандарту загальної середньої освіти та вимог Базового компонента дошкільної освіти відповідними навчальними закладами усіх типів і форм власності, розташованих на території міста;
- навчально-методичне керівництво та інспектування навчальних закладів, що розташовані в межах відповідної території і є комунальною власністю, організація їх фінансового забезпечення та зміцнення їх матеріальної бази; координація діяльності цих навчальних закладів, а також навчальних закладів інших форм власності;
- проведення атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів усіх типів і форм власності; розташованих на території міста; оприлюднення результатів атестації;
- сприяння розвитку самоврядування в загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладах;
- комплектування навчальних закладів педагогічними працівниками, у тому

числі керівними кадрами; удосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовка та атестація в порядку, установленому МОНУ;

- сприяння проведенню експериментальної та інноваційної діяльності в навчально-виховному процесі навчальних закладів міста;
- забезпечення соціального захисту, охорони життя, здоров'я та захисту прав учасників навчально-виховного процесу в навчальних закладах і установах освіти;
- здійснення міжнародного співробітництва.

Відділ (управління, департамент) освіти очолює завідуючий (начальник, директор), якого призначає на посаду та звільняє з посади міський голова за погодженням з директором департаменту освіти і науки відповідної обласної державної адміністрації (МОН АРК). Особа, яку призначають на посаду завідуючого (начальника, директора), повинна мати вищу педагогічну освіту, стаж керівної роботи в навчальних закладах не менше як 5 років та володіти державною мовою.

Завідуючий (начальник, директор) відділом (управління, департаменту) освіти може мати заступників, яких призначає на посаду та звільняє з посади міський голова за поданням завідуючого (начальника, директора) відділом (управління, департаменту) освіти і за погодженням з начальником департаменту освіти і науки відповідної обласної державної адміністрації (міністром освіти АРК).

При відділі (управлінні, департаменті) освіти може створюватися колегія. Склад колегії затверджує міський голова за поданням завідуючого (начальника, директора) відділом (управління, департаменту).

Управління освітою на районному рівні здійснюють відділи (управління) освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації, які є структурними підрозділами державної адміністрації і підпорядковуються голові державної адміністрації та департаменту освіти відповідно обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації. Їх діяльність здійснюється згідно з положеннями, затвердженими на підставі Типового положення про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації.

Основні завдання районного відділу освіти такі:

- реалізація державної політики в галузі освіти з урахуванням особливостей соціально-культурного середовища району;
- створення умов для реалізації гарантованого Конституцією України права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти;
- здійснення управління навчальними закладами, що знаходяться в межах відповідної території і належать до сфери управління державної адміністрації, та координація діяльності цих навчальних закладів;
- зміцнення матеріальної бази навчальних закладів;
- аналіз стану освіти в районі, прогнозування та розроблення районної програми розвитку освіти, організація виконання зазначеної програми;
- організація навчально-методичного і кадрового забезпечення навчальних закладів, підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- контроль за дотриманням законодавства з питань освіти, державного стандарту загальної середньої освіти всіма загальноосвітніми навчальними закладами, розташованими на території району;
- участь у розробленні та реалізації варіативної складової змісту загальної

середньої освіти;

- проведення ліцензування та атестації загальноосвітніх навчальних закладів, розташованих на території району, оприлюднення результатів ліцензування та атестації;

- забезпечення соціального захисту, охорони життя, здоров'я та захисту прав учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Відділ (управління) освіти в процесі виконання покладених на нього завдань взаємодіє з іншими підрозділами державної адміністрації та органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, розташованими на відповідній території, одержує від них у встановленому порядку інформацію, документи, статистичні дані та інші матеріали, необхідні для виконання покладених на нього завдань.

Відділ (управління) освіти очолює завідуючий (начальник), якого призначає на посаду і звільняє з посади голова районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації за погодженням із заступником голови та з директором департаменту освіти відповідно обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації. Особа, яку призначають на посаду завідуючого, повинна мати вищу педагогічну освіту і стаж керівної роботи в навчальних закладах не менш як 3 роки. Завідуючий відділом освіти може мати заступника, якого призначає на посаду і звільняє з посади голова районної, районної в м. Києві та Севастополі державної адміністрації за поданням завідуючого відділом і за погодженням відповідно з начальником управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації.

2. Державно-громадське управління освітою

Освіта в Україні розвивається як відкрита єдина державно-громадська система. Завдяки цьому громадяни України стають активними суб'єктами освітньої політики. Збільшення громадської участі в управлінні освітою є ключовим напрямом її модернізації, з іншого боку, це засіб модернізації всієї системи освіти.

Л. Шульга визначає державно-громадське управління освітою як управління, у якому поєднується діяльність суб'єктів управління державної та громадської природи і яке базується на принципах делегування повноважень та залучення громадськості до управління освітою. Державно-громадське управління освітою являє собою інтегровану структуру, до якої входять органи державного управління; органи громадського самоврядування і громадськість. Кожний із цих елементів має свої функції і повноваження. При державно-громадському управлінні освітою функції держави мають бути мінімальними: держава розробляє національну освітню політику, забезпечує правове поле й законодавчі гарантії населенню в здобутті освіти. На громадськість покладається обов'язок у межах визначеного правового поля активно впливати на формування освітньої політики.

У *Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.*, у розділі присвяченому модернізації системи управління освітою прямо вказується, що управління освітою має здійснюватися, базуючись на розвитку моделі державно-громадського управління, посиленні ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. В документі поставлено завдання забезпечити створення

гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою, що забезпечує інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб країни, запитів особистості. Це в тому числі передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління освітою;
- перерозподіл функцій і повноважень між центральними та регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами;
- апробацію і впровадження різних моделей державно-громадського управління розвитком навчальних закладів; перехід до програмно-цільового управління;
- 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 тощо.

У *Національній доктрині розвитку освіти* також підкреслено, що система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська; наголошено, що нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачено забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, унаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою. Одним з напрямів модернізації управління освітою проголошено поєднання державного і громадського контролю.

Державно-громадського управління ґрунтовно висвітлено в законодавстві України з питань освіти. Згідно із законом України «Про освіту», *органами громадського самоврядування* в освіті є: загальні збори (конференція) колективу навчального закладу; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з'їзд працівників освіти Автономної Республіки Крим; Всеукраїнський з'їзд працівників освіти.

Органи громадського самоврядування в освіті можуть об'єднувати учасників навчально-виховного процесу, спеціалістів певного професійного спрямування. Органи громадського самоврядування в освіті вносять пропозиції щодо формування державної політики в галузі освіти, вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності навчальних закладів. Повноваження органів громадського самоврядування в освіті визначає в межах чинного законодавства Міністерство освіти України за участю представників профспілок, всеукраїнських педагогічних (освітнянських) об'єднань.

Щодо *самоврядування навчальних закладів*, то цей закон передбачає їх право на:

- самостійне планування роботи, вирішення питань навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної й фінансово-господарської діяльності;
- участь у формуванні планів прийому учнів, студентів, слухачів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод підприємств, установ, організацій, громадян;
- визначення змісту компонента освіти, що надається навчальним закладом

понад визначений державою обсяг;

- прийняття на роботу педагогічних, науково-педагогічних, інженерно-педагогічних та інших працівників, а також фахівців з інших держав, у тому числі за контрактами; самостійне використання всіх видів асигнувань, затвердження структури і штатного розкладу в межах установленого фонду заробітної плати;

- здійснення громадського контролю за організацією харчування, охорони здоров'я, охорони праці в навчальних закладах.

У Законі України «**Про дошкільну освіту**» сказано, що органом громадського самоврядування дошкільного навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу дошкільного навчального закладу та батьків або осіб, які їх замінюють. Загальні збори (конференція) заслуховують звіти керівника дошкільного навчального закладу з питань статутної діяльності та дають оцінку його професійно-педагогічній діяльності, розглядають питання навчально-виховної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності дошкільного навчального закладу.

Закон України «**Про загальну середню освіту**» визначає, що органом громадського самоврядування загальноосвітнього навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу загальноосвітнього навчального закладу. У загальноосвітніх навчальних закладах можуть функціонувати методичні об'єднання, що охоплюють учасників навчально-виховного процесу та спеціалістів певного професійного спрямування.

Державно-громадське управління позашкільною освітою регламентує Закон України «**Про позашкільну освіту**», згідно з яким органом громадського самоврядування позашкільного навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу позашкільного навчального закладу. У позашкільному навчальному закладі можуть функціонувати методичні об'єднання, відділи, відділення, що охоплюють учасників навчально-виховного процесу та спеціалістів певного професійного спрямування.

Аналогічна процедура передбачена і Законом України «**Про професійно-технічну освіту**», де сказано, що вищим колегіальним органом громадського самоврядування професійнотехнічного навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу навчального закладу, які вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виробничої, навчально-виховної, навчально-методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності навчального закладу, визначення та рекомендації щодо кандидатур на посаду директора професійно-технічного навчального закладу. Рішення загальних зборів (конференції) колективу навчального закладу мають дорадчий характер. У професійно-технічних навчальних закладах можуть утворюватися й інші органи громадського самоврядування.

Вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, згідно із Законом України «**Про вищу освіту**», є загальні збори (конференція) трудового колективу. Порядок скликання вищого колегіального органу громадського самоврядування та його роботи визначається статутом вищого навчального закладу. У вищому колегіальному органі громадського самоврядування повинні бути представлені всі групи працівників вищого навчального закладу. Не менше ніж 75 % загальної чисельності делегатів (членів) виборного органу повинні становити педагогічні або науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу. Вищий колегіальний

орган громадського самоврядування скликають не рідше ніж один раз на рік.

Вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу першого або другого рівня акредитації є загальні збори (конференція) трудового колективу. Вищий колегіальний орган громадського самоврядування скликається не рідше ніж один раз на рік.

У вищих навчальних закладах створюються органи студентського самоврядування. Органи студентського самоврядування сприяють гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника. Органи студентського самоврядування вирішують питання, що належать до їх компетенції. Рішення органів студентського самоврядування мають дорадчий характер. Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми (сенат, парламент, старостат, студентська навчальна (наукова) частина, студентські деканати, ради тощо).

Водночас в матеріалах Міністерства освіти і науки України щодо аналізу національної системи управління освітою прямо вказано, що у сфері управління навчальними закладами продовжують застосовуватися стандартні адміністративні схеми. Вплив громадських організацій на прийняття управлінських рішень залишається недостатнім. Разом з тим, реалізація основних напрямів розвитку освіти, спрямованих на модернізацію освітньої галузі, потребує реформування системи державного управління освітою, яке має забезпечити поступове звуження державного контролю з одночасним розширенням засад громадського самоврядування, його громадської складової. Цей процес передбачає розроблення та впровадження сучасних управлінських проектів, широке використання освітнього менеджменту, оновлення функцій управлінської вертикалі, усіх рівнів, наповнення їх новим змістом і значенням.

На нерозвиненість громадської складової в структурі державно-громадського управління загальною середньою освітою вказує і Т. Лукіна. Вона пояснює те, що розподіл коштів, формування та реалізація освітньої політики, визначення цілей і змісту освіти, контроль за діяльністю закладів освіти сьогодні регулюються виключно системою державного, а не державно-громадського управління освітою. Автор наголошує, що психологічна налаштованість членів суспільства, підтримка і розуміння ними важливості здійснюваних заходів є не менш важливими, ніж глибина, цілеспрямованість, продуманість самих реформ, рівень їх фінансового та ресурсного забезпечення.

Міністерством освіти і науки України було створено Громадську раду, метою якої є забезпечення реалізації конституційних прав громадян щодо їх участі в управлінні державними справами, у формуванні та реалізації державної політики у сфері освіти і науки, інновацій та інформатизації, інтелектуальної власності, молоді, фізичної культури та спорту шляхом ефективної взаємодії МОНУ з ІГС для реалізації в Україні принципу верховенства людини, розбудови громадянського суспільства та правової держави, забезпечення свобод, прав та інтересів людини і громадянина.

Основними завданнями Громадської ради є:

- забезпечення умов для реалізації громадянами конституційного права на участь в управлінні державними справами;
- здійснення громадського контролю за діяльністю МОН-молодьспорту;

– сприяння врахування МОНУ громадської думки під час формування та реалізації державної політики у сфері освіти і науки, інновацій та інформатизації, інтелектуальної власності тощо.

Питання організації державно-громадського управління освітою на регіональному і місцевому рівнях відображено в положеннях про відповідні органи управління освітою. У типовому положенні про Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управління освіти і науки обласної, Севастопольської міської державної адміністрації вказано, що управління в процесі виконання покладених на нього завдань взаємодіє з іншими структурними підрозділами держадміністрації, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, об'єднаннями громадян. У примірному положенні про відділ (управління освіти) виконавчого комітету міської ради сказано, що при відділі (управлінні) освіти може створюватися рада з питань освіти (рада керівників навчальних закладів), діяльність якої регламентується положенням про неї, а також інші громадські утворення (ради), комісії з числа учасників навчально-виховного процесу, представників громадськості міста. Типове положення про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації також передбачає можливість створення ради керівників навчальних закладів, інших громадських рад, комісій із числа учасників навчально-виховного процесу, представників громадськості.

У загальноосвітніх навчальних закладах за рішенням загальних зборів (конференції) може створюватися піклувальна рада. **Піклувальна рада** – це орган самоврядування, який формується з представників органів виконавчої влади, підприємств, установ, навчальних закладів, організацій, окремих громадян з метою залучення громадськості до вирішення проблем освіти, забезпечення сприятливих умов ефективної роботи ЗНЗ.

У загальноосвітніх навчальних закладах діють також **батьківські комітети**, які є добровільними громадськими формуваннями, створеними на основі єдності інтересів батьків щодо реалізації прав та обов'язків своїх дітей під час їх навчання в ЗНЗ. Видане МОНУ примірне положення про батьківські комітети (ради) ЗНЗ визначає їх функції в державно-громадській системі управління ЗНЗ.

3. Світові тенденції у розвитку освіти

Прогрес сучасної цивілізації безпосередньо пов'язаний із формуванням **суспільства знань**. Освіта є фундаментальною складовою цього процесу і подальшого розвитку людства. Разом з тим, ситуація щодо надання якісних освітніх послуг суттєво відрізняється в різних країнах світу. Сьогодні існує велика кількість досліджень, які надають інформацію про розвиток національних освітніх систем, їх трансформацію в умовах глобалізації, що потребує ретельного аналізу і систематизації. **Конкурентність**, змагальність, суперництво націй, країн, держав, за визначенням В. Кременя, набуває глобального характеру й охоплює буквально всі сфери життя. Б. Гершунський пише, що світ істотним чином змінився. Немає жодної важливої, ключової для людської цивілізації проблеми, яка має вирішення в національному масштабі, на рівні національно-державної самодостатності.

Зростання наукових знань та необхідність постійного їх оновлення впродовж життя одного покоління, підкреслює О. Локшина, об'єктивно перетворюють освіту

у вирішальний фактор суспільного поступу. Тому не випадково проблеми формування інтелектуального потенціалу нації через підвищення якості й ефективності освіти посідають важливе місце в освітній політиці та практичній діяльності урядових, освітніх і громадських структур. У всіх країнах світу відбуваються інтенсивні пошуки змісту та ефективної організації шкільної освіти, найбільш адекватних об'єктивним вимогам науково-технічного і соціального прогресу.

Досягнення світової системи освіти. У Всесвітній доповіді ЮНЕСКО наголошено, що сьогодні у світі кожен четверо з п'яти дітей отримують середню освіту у віці від 10 до 15 років. Середня освіта швидко поширюється в усьому світі. Найбільш значне зростання є характерним для Південної Америки, яка поряд з Європою має найбільш високий у світі (фактично 100 %) коефіцієнт охоплення дітей шкільною освітою. Далі йдуть Північна Америка, Східна Азія й Океанія з коефіцієнтом охоплення понад 90 %. У Західній Азії, де учні початкових класів середньої школи складають 69 % населення шкільного віку, ці цифри суттєво зменшуються. У Африці ситуація ще гірша. Коефіцієнт учнів у початкових класах середньої школи становить лише 45 %. У старших класах середньої школи коефіцієнт охоплення дітей освітою складає тільки 51 %. Виключенням є Європа, де відповідний коефіцієнт перевищує 100 %. Причиною є навчання молодих людей одночасно за кількома програмами. У Північній і Південній Америці в старших класах середньої школи навчається 70 % молоді, у Східній Азії – 48 %, у Західній Азії – 40 %, в Африці – 29 %.

Для розвитку вищої освіти характерна наявність 12 країн-лідерів (США, Росія, Японія, Корея, Німеччина, Велика Британія, Франція, Іспанія, Канада, Австралія, Нідерланди, Польща). Умови відбору цієї групи такі: індекс освіти – не менше 0,94; частка осіб у дорослому населенні (25–64 роки) – не менше 15 %; кількість студентів вищих навчальних закладів – не менше 0,5 млн; частка студентів вищих навчальних закладів в населенні – не менше 2 %.

Щодо показників вищої освіти, то частка дорослих осіб у віці від 25 до 64 років, що отримують вищу освіту становить у США 30 %, у Нідерландах – 28 %, у Канаді, Австралії, Кореї – по 23 %, в Японії – 22 %; у Росії, Великій Британії, Швеції – по 21 %; в Іспанії – 20 %; у Фінляндії – 18 %, у Польщі – 17 %; у Німеччині і Франції – по 15 %. Найбільша частка студентів від загальносвітової зосереджена у США – 12,6 %, в Індії – 11,2 %, у Китаї – 10,3 %. Найбільшу частку студентів у загальній чисельності населення країни має Фінляндія – 5,6 %. Серед 200 найкращих ВНЗ світу, згідно з Шанхайським рейтингом 2007 р., 88 розташовано в США, 23 – у Великій Британії.

На цьому тлі Україна має такі показники: рівень охоплення освітою дітей 6–9 років становить 89,3 %, дітей 10–14 років – 98,4 %. Серед населення віком 15–19 років частка осіб, що здобувають освіту в загальноосвітніх навчальних закладах, становить 32,1 %, у професійно-технічних навчальних закладах – 14,5 %. Вищою освітою охоплено відповідно 24,3 % молоді віком 15–19 років, 19,7 % – 20–24-річних, 4,2 % — 25–29-річних і 1,6 % – 30–34-річних. Після 35 років навчається менше 1 % населення кожної вікової групи.

У матеріалах Європейської Комісії стосовно розвитку освіти в Європі зазначено, що на сьогодні деякі країни ЄС за рівнем навчання й освіти перебувають

серед лідерів у світі, але в інших – ситуація гірша. Інколи проблемами є невміння читати або незакінчена середня освіта. Кожна шоста молода людина ЄС припиняє навчання із закінченням школи або ще раніше. Разом з тим, питання освіти не є першочерговими серед тих, що турбують європейців. Як свідчать результати опитування, найбільшу кількість (37 %) європейців тривожить інфляція, у той час як показник, що стосується проблем освіти, знаходиться на рівні 7–9 %.

Тенденції розвитку освіти у світі. У наш час людство розвивається згідно з цілями, визначеними в Декларації тисячоліття ООН, прийнятій у 2000 р. на сесії Генеральної Асамблеї ООН і затвердженій головами 191 держави світу. Ця Декларація започаткувала процес досягнення світовою спільнотою до 2015 р. результатів у тих сферах, де нерівномірність глобального людського розвитку виявляється найгострішою. На сьогодні найбільш повним і глобальним стратегічним документом найвищого рівня в цьому напрямі є Пакт «Цілі розвитку тисячоліття» (Millennium Development Goals), затверджений Декларацією тисячоліття, яким країни-члени ООН узяли на себе зобов'язання досягти визначених цілей. Сформована на глобальному рівні система цілей розвитку тисячоліття (ЦРТ) включає 8 цілей, 18 завдань розвитку і 48 індикаторів для кількісної оцінки прогресу на шляху досягнення цілей. На сесії Генеральної Асамблеї ООН у 2005 р. було рекомендовано національні стратегії розвитку держав-членів ООН розробляти з урахуванням ЦРТ та специфіки національного розвитку. Серед зазначених вище цілей є забезпечення якісної освіти впродовж життя.

У розвитку планетарної системи освіти в першій половині ХХІ ст. склалися певні сталі тенденції. Перш за все, це **глобалізація освіти**. А. Сбруєва розуміє цей процес як конвергенцію принципових засад освітньої політики національних держав у низці параметрів, передусім таких, як цілі та стратегії розвитку освіти, зміст освіти, способи та критерії оцінювання ефективності освітніх систем тощо. Вона виділяє три головні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів: політичний, економічний, культурний.

Важливою тенденцією сучасної освіти є її **гуманізація**, яку С. Гончаренко відносить до нових соціально-педагогічних принципів. Вона відображує спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Він пише, що гуманізацію, тобто «олюднення» освіти, у найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни авторитарного стилю педагогічного спілкування на демократичний, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, відходу від практики індоктринації учнів і студентів. Нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Головною частиною і засобом гуманізації є її гуманітаризація, яка, за визначенням Л. Шульги, є процесом переорієнтації освіти з предметно-змістовного принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особи. В. Астахова та ін. вважають гуманітаризацію освіти головним напрямом оновлення освіти на етапі переходу людства від індустріальної до технократичної цивілізації.

Необхідною умовою подальшого прогресу людства є **забезпечення високої якості освіти**. О. Ляшенко підкреслює, що проблема якості освіти останнім часом

стає наріжним каменем і національним пріоритетом освітньої політики багатьох держав, оскільки віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем. Реформа якості освіти, за визначенням А. Сбруєвої, є об'єктивно необхідною для забезпечення стратегічних інтересів нації та реалізації життєвих перспектив кожного конкретного члена суспільства.

Ключовою тенденцією розвитку освітніх систем є їх *стандартизація*. Стандартизацію освіти В. Петренко розглядає як процедуру розроблення та затвердження стандартів освіти, які є складовою системи освіти, – сукупності взаємопов'язаних документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу; діяльності навчальних закладів; інших юридичних осіб, що надають освітні послуги; органів, які здійснюють управління в галузі освіти, і підвідомчих їм організацій та установ, які забезпечують функціонування і розвиток системи освіти.

Інноваційний рух є характерною рисою розвитку освітніх систем у ХХ і на початку ХХІ ст. стосується в рівній мірі як усіх аспектів навчального процесу, так і системи управління освітою. Л. Ващенко підкреслює, що *інноваційна стратегія* освіти стає фундаментальною науковою базою, яка об'єднує в цілісну систему традиції, здобутки освітніх реформ та прогресивний інноваційний досвід сучасних педагогів. У межах нового напрямку наукового педагогічного знання – педагогічної інноватики – об'єктом наукових інтересів стають процеси розвитку освітніх систем на основі продукування, розповсюдження та освоєння новацій, дослідження ефективності інноваційних змін в освіті.

Суттєвих трансформацій останнім часом зазнала *професійно-технічна освіта*. В. Мадзігон пише, що трудова підготовка і професійна освіта в провідних країнах світу здійснюється відповідно до потреб суспільства і ринку праці та національних особливостей систем освіти. Йдеться передусім про вміння: користуватися найпоширенішими інструментами, читати креслення, самостійно працювати з довідковою літературою, дотримуватися правил безпечної праці та ін.

Суттєві зміни відбуваються в системі **вищої освіти**. Важлива роль в її розвитку належить документу «Реформа і розвиток вищої освіти», який було прийнято ЮНЕСКО в 1995 р. Сьогодні найбільш поширеною у світі є двоступенева система вищої освіти (бакалавр – магістр), яка має суттєві переваги. Це пов'язано як з ускладненням місії вищої школи в сучасних умовах, так і з вимогами ринкової економіки щодо підготовки фахівців. Важливим аспектом є взаємовизнання різними країнами дипломів про здобуття вищої освіти.

Характерною особливістю вищої школи є перш за все розвиток дистанційної освіти. Сьогодні у світі виникли мегауніверситети – великі вищі навчальні заклади, які проводять навчання за дистанційною формою. Більшість з них виникла наприкінці ХХ ст. За статистичними даними, у мегауніверситетах навчається приблизно 10 млн студентів, що становить 8 % їх чисельності у світі.

Характерною рисою розвитку освіти є посилення уваги до **здобування освіти інвалідами**. Важливу роль у цьому питанні відіграє набуття професійної освіти, що надає можливість соціально адаптуватися, відчувати себе повноцінним членом суспільства. Сьогодні, за оцінками ООН, у світі нараховують 650 млн людей, що мають фізичні, розумові та сенсорні розлади.

Для ХХІ ст. є характерним формування нової освітньої парадигми, основою

якої є принцип безперервності освіти, або освіти впродовж життя. Така тенденція є ключовою в розвитку більшості національних освітніх систем. Ці питання ґрунтовно відображені В. Астаховою та ін., які проаналізували феномен безперервної освіти в умовах постіндустріального суспільства, де першочергового значення набувають знання, кваліфікація, професіоналізм, які безпосередньо пов'язані з якістю функціонування освітніх інституцій.

Однією із сучасних тенденцій розвитку освіти є її **технологізація**. Г. Селевко пише, що великий досвід педагогічних інновацій, авторських шкіл і учителів-новаторів, результати психолого-педагогічних досліджень потребують постійного узагальнення і систематизації. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є технологічний підхід. Б. Гершунський указує, що освіта є найбільш технологічною сферою, яка безпосередньо пов'язана зі становленням особистості людини і формуванням інтелектуальних, духовних, моральних цінностей людської спільноти. Проте ця сфера все ще не виконує своєї головної інтегративної функції.

4. Розвиток освіти в Україні – стратегія змін

Динамічні зміни в українському суспільстві, які характерні для всіх сфер буття, є неможливими без системного реформування національної системи освіти. При цьому модернізаційні перетворення мають здійснюватися відповідно до загально-цивілізаційних тенденцій розвитку національних освітніх систем. Населення України прагне високого рівня життя, а досягти цього можна тільки шляхом забезпечення рівного доступу її громадян до якісної освіти. В. Кремень наголошує, що трансформація освіти в Україні – це не просто зміна полюсів її адекватності параметрам суспільно-політичного життя. Це, по суті, реакція на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом. З точки зору Д. Дзвінчука, серед сучасних завдань освітніх систем є поєднання розширеної підготовки молоді, спроможної створювати й використовувати високі технології, з формуванням міцних моральних засад, розвиненої цивілізаційної культури, відповідальності і толерантності.

В. Кремень називає три стратегічні напрями вдосконалення освіти України:

1. Посилення ціннісних аспектів наявної системи освіти й перетворення її в засіб підготовки всього населення до нових умов життя та інструмент розвитку економічної могутності держави, формування громадянського суспільства.

2. Запровадження в структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на створення нового менталітету та компетентності, необхідних для успішних дій у демократичній і правовій країні з регульованою ринковою економікою.

3. Підвищення міжнародного рейтингу освіти України та її рівноправна інтеграція в європейський і світовий освітянський простір.

Деполітизація, формування громадянської свідомості учнів та студентів є важливим аспектом розвитку освіти в Україні. У ст. 8 Закону України «Про освіту» вказано, що навчально-виховний процес у навчальних закладах є вільним від утручання політичних партій, громадських, релігійних організацій. Залучення учнів, студентів до участі в політичних акціях і релігійних заходах під час навчально-

виховного процесу не допускається. Водночас, попри позитивну динаміку, процеси деполітизації освіти в Україні йдуть вельми повільно. Це є результатом діяльності окремих керівників органів державної влади і місцевого самоврядування, відсутності реальної відповідальності за порушення законодавчих актів у цій сфері. Процес цей у значній мірі має пряму пропорційну залежність від сформованості в країні сучасного громадянського суспільства.

Відбулася суттєва **диверсифікація освіти** в Україні. У широкому розумінні диверсифікація – це процес різноманітного, різнобічного розвитку. Стосовно освіти його визначають як розширення асортименту освітніх послуг. Цей напрямок обумовлений становленням ринкової економіки і, як наслідок, необхідністю запровадження різноманітних освітніх послуг, що повинні задовольняти зростаючий попит споживачів залежно від кон'юнктури.

Усе це зумовило:

- перехід від одноманітної, уніфікованої системи освіти до освіти диверсифікованої як за типами загальноосвітніх навчальних закладів, широким спектром освітніх послуг, так і за змістом освіти;

- розвиток елітарної освіти, спричинений, з одного боку, суспільною потребою в збереженні та нарощуванні інтелектуального потенціалу нації, а з іншого боку, необхідністю задовольняти попит найбільш забезпечених громадян нашої країни на високоякісну освіту;

- створення закладів освіти закордонного зразка. В Україні сьогодні функціонують загальноосвітні навчальні заклади, які використовують технологію саморозвитку М. Монтесорі, вальдорфську технологію, технологію «діалогу культур» тощо;

- перехід переважної більшості загальноосвітніх навчальних закладів від режиму функціонування до режиму розвитку, основними чинниками якого є необхідність бути конкурентоспроможними в умовах ринкових відносин, а також нове соціальне замовлення на види освітніх послуг і рівень освіченості молодого покоління.

Інфраструктура освіти в Україні ускладнюється, стає багаторівневою і багатоступеневою. Успішно функціонує система психологічної служби, у закладах освіти введено інститут соціального педагога, активно створюються навчально-виховні об'єднання різних типів, працює Український центр оцінювання якості освіти та його структурні підрозділи тощо.

Стандартизація підходів до навчально-виховного процесу і управління здійснюється згідно зі ст. 15 Закону України «Про освіту»: «Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються з кожного освітнього і освітньо-кваліфікаційного рівня та затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на 10 років».

Інформатизація освіти є ключовим аспектом інноваційного розвитку освітніх систем. Протягом останнього десятиріччя має місце суттєва позитивна динаміка цього напрямку, однак із року в рік залишається низка проблем, які не вирішуються, і відповідно не дають змогу системі освіти вийти на новий якісний

етап її розвитку. В Указі Президента України № 244 від 20.03.2008 р.

Процес установлення навчальних комп'ютерних комплексів (НKK) у загальноосвітніх навчальних закладах України завершується. Разом з тим, уже сьогодні актуальним є питання щодо модернізації комп'ютерної техніки і поетапного її оновлення, бо багато НKK, установлених з 2001 р., є морально застарілими.

Доступ загальноосвітніх закладів до мережі Інтернет теж залишається проблемою.

Зміни в розвитку окремих підсистем системи освіти. С. Ніколаєнко зазначає, що з усіх ланок освіти чи не найважливішою є **дошкільна**, адже дошкільний вік – це базовий етап фізичного, психічного та соціального становлення особистості. До ключових проблем дошкільної освіти треба віднести сталу тенденцію до тимчасового призупинення діяльності дошкільних закладів (переважно в сільській місцевості). Причини цього процесу такі: банкрутство господарств, відсутність контингенту дітей дошкільного віку та коштів на їх утримання. Проблемою є також значна кількість дошкільних навчальних закладів, які не працюють без вилучення з Державного реєстру. Серед них є заклади, які потребують відновлення діяльності у зв'язку зі зміною в демографічній ситуації. В Україні існує також стійка тенденція щодо передачі до комунальної власності дошкільних навчальних закладів інших форм власності.

Ще одна проблема – розширення мережі дошкільних закладів різних типів, у першу чергу, закладів компенсуючого типу (спеціальних та санаторних для дітей з порушенням мови, слуху, зору, опорно-рухового апарату, іншого профілю). Особливу увагу потрібно звернути на роботу санаторних дошкільних навчальних закладів, у яких функціонують групи: з латентною туберкульозною інфекцією та після виліковування від туберкульозу, з хронічними неспецифічними захворюваннями органів дихання, з хворобами органів травлення, з психоневрологічними захворюваннями, із захворюваннями ендокринної системи тощо.

Залишається проблемою недостатність фінансування на утримання дошкільних закладів та недосконалість формульного розрахунку видатків на дошкільну освіту. Необхідно вдосконалювати основну форму контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів – державну атестацію, яка проводиться не рідше одного разу на 10 років відповідно до чинної нормативної бази.

До стратегічних напрямів розвитку дошкільної освіти в Україні необхідно віднести такі:

- впорядкування мережі дошкільних навчальних закладів усіх типів і форм власності відповідно до потреб населення;
- реалізацію заходів щодо відновлення роботи дошкільних закладів, які значний час не функціонують, особливо в сільській місцевості;
- збільшення показника охоплення дошкільною освітою дітей від 1 до 6 років;
- запровадження невідкладних заходів щодо охоплення не менше ніж 80 % дітей п'ятирічного віку суспільним дошкільним навчанням та вихованням;
- налагодження системи роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади, особливу увагу приділивши дітям соціально-вразливих та пільгових

категорій;

- запровадження та пропагування економічно доцільних організаційних форм здобуття дошкільної освіти; контроль батьківської плати за харчування дітей у дошкільних навчальних закладах;

- забезпечення виконання натуральних норм харчування дітей дошкільного віку відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 22.11.2004 р. № 1591 «Про затвердження норм харчування в навчальних та оздоровчих закладах»;

- розроблення прикладного забезпечення для підтримки управління системи дошкільної освіти засобами ІКТ;

- створення дієвої системи моніторингу дошкільної освіти з виходом на розроблення сучасної системи оцінювання.

Реформування вищої освіти відбувається в контексті європейського вибору, згідно з положеннями Болонської декларації (започаткована 19 червня 1999 р.), до якої Україна приєдналася у 2005 р. в м. Берген (Норвегія).

Значним етапом у подоланні проблем вищої освіти в Україні повинно стати запровадження зрозумілої на ринку праці ступеневої освіти, що узгоджується з європейським форматом:

- трицикловою системою підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавр, магістр, доктор філософії (PhD). Необхідно термінологічно чітко визначити такі поняття:

- кваліфікація короткого циклу (молодший спеціаліст) для студентів, які пройшли відповідну підготовку в професійних коледжах;

- кваліфікація першого циклу (бакалавр) з конкретним профілем програми академічної або професійної підготовки;

- кваліфікація другого циклу (магістр) з диверсифікацією програм за критеріями академічності та професійності, наприклад, магістра академічного та магістра професійного спрямування;

- кваліфікація інтегрованого магістра за окремими спеціальностями (медицина, ветеринарія, мистецькі і педагогічні напрями тощо);

- кваліфікація третього циклу (кандидата наук або доктора філософії (PhD) як ступеня, який присвоюється після успішного завершення відповідної програми дослідження.

Пріоритетним напрямом розвитку освіти в Україні є **вдосконалення системи управління** цією галуззю. В. Кремень прямо вказує, що основним завданням управління у сфері освіти стає з'ясування ролі й місця центральної, регіональної і місцевої влади з метою встановлення інтегрованих інституційних обов'язків для забезпечення якісної освіти та її адекватного фінансування. Завданням регіональних і місцевих органів влади стає розроблення адаптованої до регіональних і місцевих умов стратегії, узгодження фінансування, створення регіональних засобів контролю.

Суттєвого вдосконалення потребує нормативна база системи управління освітою, яка в цілому сьогодні відпрацьована у відповідних Законах і підзаконних актах. Це, перш за все, нормативна база, яка регламентує діяльність органів управління освітою в регіонах. На жаль, існують певні суперечності в документах, що регламентують діяльність головних управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій, управлінь освіти міських рад, відділів (управлінь) освіти районних державних адміністрацій та райвиконкомів. Особливо багато проблем виникає в

містах, що мають районний поділ.

У науковій літературі сьогодні підкреслюється, що обмежена результативність освітніх реформ в Україні має кілька причин. Головна з них полягає в тому, що уряди і керівники освіти змінювалися занадто часто. Це давало змогу розпочати реформу, але не давало можливості завершити її і дійти до стадії аналізу отриманих результатів, підведення підсумків і створення уточненого плану продовження реформи. На цей процес необхідно в середньому 6–8 років.

Підбиваючи підсумки, декілька слів треба сказати про дуже гостру проблему – велику кількість **програм щодо окремих аспектів розвитку освіти**. Сьогодні їх існують десятки, а перелік займає не одну сторінку. Є програми галузеві, програми, за які відповідають представники декількох галузей тощо. Водночас не можна не відзначити відсутність чіткості в структуруванні багатьох програм, їх неузгодженість у часі, дублювання окремих положень і, головне, відсутність фінансування значної кількості із закладених у них аспектів. Крім того, кожна програма має свою періодичність і обсяги звітності. Усе потребує певної системи, що значно полегшить щоденну роботу безпосереднім виконавцям на місцях.

Лекція №3. Методологічні засади педагогічного менеджменту

План

1. Філософія освіти: управлінський контекст
2. Вплив загальнонаукових підходів на управління освітою
3. Конкретно-наукові підходи в управлінні освітою
4. Технологічний підхід в освіті

1. Філософія освіти: управлінський контекст

Розвиток і функціонування освіти як відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи потребує створення ефективної системи управління, яка має досить складний і розгалужений характер.

С. Гончаренко розглядає **методологію** як учення про метод, науку про побудову людської діяльності. У широкому розумінні її тлумачать як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як учення про цю систему. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, які є загальними для всіх галузей і одночасно теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки. За іншим, також широким визначенням, це вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. С. Гончаренко наголошує, що в загальній системі методологічного знання необхідно враховувати, що розрізняють кілька рівнів методології. Змістом **1-го рівня методології** є філософське знання. **2-й рівень** становить загальнонаукову методологію (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). **3-й рівень** становить конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Деякі вчені виділяють **4-й рівень** методології, який утворюють методика й техніка дослідження. Так, Е. Юдін у структурі методологічного знання виділяє чотири рівні: філософський,

загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний. М. Данилов та ін. розрізняють три види методології: часткову – сукупність методів кожної конкретної науки; загальну – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є водночас її методами і методами загальної методології для часткових дидактик); філософську – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію.

М. Фіцула, розглядаючи методологію педагогіки, висвітлює її як багаторівневу систему, яку утворюють:

1. Філософська методологія, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні картини світу.

2. Загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності (системний підхід, моделювання, статистична картина світу та ін.).

3. Конкретна наукова методологія (сукупність методів, форм, принципів дослідження в конкретній науці).

4. Дисциплінарна методологія, що стосується частини науки (дидактика).

5. Методологія міждисциплінарних досліджень.

О. Оболенський висловлює точку зору, що методологія – наукове узагальнення принципів побудови методів (наприклад: методологія управління, методологія планування, методологія обліку); система, що реалізує три функції: одержання, створення нового знання, структурування цього знання у вигляді нових понять, категорій законів; організація використання нових знань у суспільно-практичній діяльності. Він наголошує, що основами методології є діалектика, абстрагування, системний підхід та принципи: єдності теорії та практики; визначеності; конкретності, пізнавальності, об'єктивності, причинності, розвитку, історизму.

У сучасному світі значної ваги набуває такий напрям, як філософія освіти, яка, за М. Сидоровим, ґрунтується на відповідях на три запитання: Чого вчимо? Як вчимо? Для чого вчимо?. В. Андрущенко та ін. пишуть, що взаємодія між філософією і освітою завжди відігравала суттєву роль у розвитку людства, що стало причиною появи такої проміжної між ними ланки, як філософія освіти.

В. Нікіфоров указує, що філософія освіти може аналізувати свій об'єкт найменш у чотирьох аспектах:

1. Освіта як система.

2. Освіта як процес.

3. Освіта як результат.

4. Освіта як цінність.

Автор виділяє пояснювальну, прогностичну, інтегративну функції освіти. Він підкреслює, що практика навчання і її теоретичне осмислення у формі педагогіки як науки, з одного боку, і уявлення, що склалися про структуру філософського знання, – з іншого боку, дають підстави виділити у філософії освіти структурні підсистеми:

- 1) аксіологію освіти – прикладну філософську дисципліну, що досліджує пізнавальні, індивідуальні і соціальні цінності як підстави, що обумовлюють сенс освітньої діяльності, мотивують і направляють її;

- 2) методологію освіти – теорію методів навчання, що націлена на раціональне і

ефективне досягнення цілей навчання;

3) гносеологію освіти – систему уявлень про закономірності пізнання і осмислення навчального матеріалу тим, хто навчається;

4) логіку освіти – систему нормативних вимог щодо організації і викладення навчального матеріалу, детерміновану логікою як наукою про форми мислення щодо педагогічного процесу;

5) педагогічну етику – прикладну філософську дисципліну, що вивчає явища моралі в освітній діяльності.

Функція філософії в системі науки і культури, за В. Кременем, завжди полягала в осмисленні корінних, «межових» проблем ставлення людини до освіти, місця та ролі людини в цьому світі. Все це позначалось на розробці світоглядних проектів, які б окреслювали шляхи розв'язання цих проблем. Філософія ж освіти насамперед виступає як відбиток цих світоглядних проектів, тобто певних моделей ставлення людини до світу в системі загальної та національної культури, а це, у свою чергу, позначається на вихідних цілях і завданнях навчання й виховання. Автор підкреслює, що філософія освіти виступає передусім як своєрідний «канал зв'язку» між загальною філософією й розробкою вихідних установок, цілей і цінностей освіти. Якраз у цьому вбачається розвиток філософії освіти як специфічного, своєрідного типу осмислення процесів навчання і виховання поряд з іншими формами їх концептуально-теоретичного аналізу в психології, педагогіці, логіці, культурології, соціології, риторичі тощо.

О. Базалук наголошує, що стратегічна ціль філософії освіти – формування планетарно-космічного типу особистості, образу людини-майбутнього. Разом з тим, він зазначає, що «філософію освіти» можна трактувати як філософську дисципліну, що зорієнтовує, сплановано впливає, наперед передбачивши ідеальний образ, заради якого і здійснюється означений вплив як на конкретну людину, так і на мікрота макросоціальні групи. С. Клепка доводить, що сучасні дослідження, які додаються до галузі філософії освіти, є взаємоперетином філософії та освіти як людських практик і соціально-культурних інституцій.

Б. Гершунський первинне значення надає кадровій політиці у вищих ешелонах управління освітою і його науковому забезпеченню. Він підкреслює, що від того, хто саме буде розробляти і втілювати в життя філософсько-освітні ідеї, політичні концепції і стратегічні доктрини розвитку освіти, залежить усе. Д. Дзвінчук пише, що планування своїх дій керівниками освітньої системи і колективами вищих навчальних закладів має спиратися на сучасні філософські, соціальні, політичні і педагогічні уявлення та підходи, на національний і зарубіжний досвід підтримки й модернізації освіти. Розглядаючи методологічні засади модернізації освітянської галузі України, В. Кремень вказує, що системоутворюючими чинниками у виробленні політики забезпечення якості у сфері вищої освіти та професійної стратифікації в суспільстві є:

- здатність суб'єкта діяльності приймати професійні рішення і нести особисту відповідальність за їхні наслідки;

- рівень інтелектуального розвитку, психофізіологічних властивостей і медико-біологічних характеристик.

У контексті цієї роботи особливу увагу необхідно звернути на точку зору С. Клепка, який розглядає технології влади і освіти. Розглядаючи менеджмент-освіту,

він наголошує на певному аспекті управлінської кризи, а саме кризі соціально-гуманітарних стосунків, яка порушила принципи стимулювання, відповідальності і дисципліни, чіткості виконання, що унеможлиблює і застосування «високих» технологій управління. Він також наголошує, що експерти справедливо вказують на нестачу досконалої політики з розвитку людських ресурсів укупі з «черепашачими» темпами створення нових освітніх.

Разом із тим, більшість існуючих робіт з питань філософії освіти досить обмежено розглядають питання філософії управління освітою, професійної підготовки керівників в умовах трансформації світової освітньої парадигми і сучасних потреб українського суспільства. Додаткового аналізу потребує місце і роль кадрового забезпечення управління освітою. Фактично мова йде про необхідність розвитку напряму філософії освіти, пов'язаного з формуванням нової генерації керівників для всіх рівнів управління освітою, формування у них певних компетентностей, що надасть їм можливість ефективно забезпечувати підготовку нових поколінь до життя в умовах інноваційного розвитку України. Важлива роль у цьому процесі належить створенню відповідних педагогічних технологій професійної підготовки.

У цьому контексті є актуальними слова Д. Дьюї, який ще у 1926 році, розглядаючи проблеми суспільства, писав: «... коли громадськість або держава зайняті соціально-організаційними заходами – законотворчістю, заключенням договорів, забезпеченням виборчого права, вони здійснюють свою діяльність через конкретних осіб. Ці люди тепер – службовці, посадові особи, що представляють громадськість і загальні інтереси».

2. Вплив загальнонаукових підходів на управління освітою

Загальнонаукова методологія є філософською основою підходів, що використовуються в управлінні (системний, синергетичний, ситуаційний, діяльнісний, комплексний та ін.), а також застосування певних методів (конкретно-історичного, економіко-математичних, соціологічних, моделювання, експериментування та ін.).

Системний підхід до управління. Різноманітність і складність управління освітою потребує системного його вивчення і подальшого розвитку. **Системний підхід** лежить в основі сучасних методологічних підходів до управління. Цей напрям наукового пізнання розглядає будь-які об'єкти, у тому числі і об'єкти управління, як системи. Його підґрунтям є загальна теорія систем, яку, за М. Локтіоновим, замислювали і створювали як міждисциплінарну теорію. Її предметом є загальні закономірності функціонування складних, комплексних об'єктів (перш за все, біологічних і соціальних), а також загально-методологічний і філософсько-світоглядний підхід, з позицій якого треба розробляти методичні рекомендації і регулятиви пізнання таких об'єктів. Він указує на те, що важко дати однозначну дефініцію предмета загальної теорії систем у зв'язку з тим, що різні дослідники як основу для своїх узагальнень використовували дані і методологічні підходи різних наук.

Теорію систем уперше було застосовано в точних науках і техніці. В управлінні її починають використовувати в кінці 50-х років. М. Мескон та ін. звертають увагу на те, що **системний підхід** – це не є набір посібників або

принципів для керівників, це спосіб мислення по відношенню до організації і управління. Вони наголошують на тому, що недоліком різних шкіл управління було зосередження на розгляді окремих елементів управління в той час, як це результуюча, залежна від багатьох різних факторів. Саме застосування теорії систем до управління полегшило для керівників задачу, бачення організації в єдності її складових частин, що нерозривно переплітаються із зовнішнім світом. Ця теорія також допомогла інтегрувати внески всіх шкіл, що в різний час домінували в теорії і практиці управління.

Різні аспекти системного підходу стосовно управління освітою розглядали Л. Даниленко, В. Лазарєв, В. Пікельна, Т. Шамова та ін. Одним із перших методологію системного підходу до управління освітою як складною соціально-педагогічною системою застосував Ю. Конаржевський.

Системою, за визначенням А. Курочкина, є упорядкована сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих об'єктів (елементів), які призначені для досягнення визначеної мети, виконання визначених функцій.

С. Оптнер вважає, що система – це набір об'єктів, які мають дані властивості, і набір зв'язків між об'єктами та їх властивостями. При цьому **об'єкти** – це параметри системи: вхід, процес, вихід, зворотній зв'язок і обмеження. **Властивості** – це якості параметрів об'єктів, вони можуть змінюватися в результаті її дії. **Зв'язки** – це те що об'єднує об'єкти і властивості в системному процесі. **Входом** системи є фактичний стан того, що повинно змінитися в ході перебігання процесу. **Вихід** системи – це результат або кінцевий стан процесу. Саме процес переводить стан системи на вході у стан системи на виході. **Зворотний зв'язок** є функція підсистеми, яка порівнює вихід із критерієм. Метою зворотного зв'язку є управління. Обмеження системи обумовлює замовник її виходу.

Виділяють такі **ознаки системи**:

1. Наявність складових елементів. Елемент – це мінімальна одиниця, яка має основні властивості даної системи і границю подільності в її межах. Мінімальне число елементів у системі – два.

2. Наявність структури, тобто визначених зв'язків і відношень між елементами. Зв'язок – це така взаємодія, при якій зміна одного компонента системи призводить до зміни інших компонентів. Спосіб зв'язку між елементами визначає структуру системи.

3. Наявність інтегративних якостей, тобто таких якостей, яких не має ні один з окремо взятих елементів, що утворюють систему. Інтегративність – це результат, який одержано від взаємодії елементів.

4. Наявність функціональних характеристик системи й окремих її компонентів.

5. Цілеспрямованість системи. Систему створюють для досягнення цілей. Таким чином, функції її компонентів повинні відповідати меті та функції всієї системи.

6. Наявність комунікативних властивостей, що проявляється у взаємодії із зовнішнім середовищем і у взаємодії даної системи із системами більш нижчого і більш високого рангів.

7. Наявність історичності, тобто зв'язків з минулим, сучасністю і майбутнім.

8. Наявність управління.

Структуруючою одиницею системи є її елемент. Кілька елементів, пов'язані загальною метою, утворюють підсистему. Підсистеми, у свою чергу, об'єднані в систему. Системи за способами класифікації поділяють на два типи: **предметний і категоріальний**. У **предметному** типі це соціальні, біологічні, механічні види систем. Щодо систем у **категоріальному** типі, то їх класифікують за загальними характеристиками, які властиві для будь-яких систем, а саме: за станом (статичні або динамічні), ступенем складності (прості або складні), розміром (малі або великі), характером зв'язків між елементами, що входять до їх складу (детерміновані або ймовірнісні), ступенем замкненості.

Керівники освіти у зв'язку зі специфікою своєї роботи мають справу переважно із соціальними системами і їх складовою частиною – педагогічними системами.

Соціальну систему визначають як цілісне утворення, основним елементом якого є люди, їх зв'язки, взаємодії та взаємовідносини, соціальні інститути та організації, соціальні групи й спільноти, норми і цінності.

Щодо **педагогічних систем**, то їх розглядають у двох аспектах: як сукупність державних і громадських установ та організацій, систематично зайнятих розробленням і здійсненням цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчально-виховної діяльності, або як теорію, концепцію, систему поглядів в області педагогіки і педагогічної психології.

Діяльність закладів і установ освіти виходить за рамки традиційної педагогічної системи і є дуже складною, тому доцільним є визначити їх як соціально-педагогічних систем. Як правило, це цілісні, складні відкриті динамічні соціально-педагогічні системи. Для визначення їх складу необхідно використовувати метод декомпозиції. При цьому систему спочатку поділяють на підсистеми, а потім на окремі елементи.

Система управління є підсистемою соціально-педагогічної системи. М. Поташник і О. Мойсєєв визначають її як сукупність людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, що зв'язані між собою таким чином, що утворюють диференційовану цілісність, яка призначена для реалізації функції управління.

Цілісність системи залежить від її цілеспрямованості, повноти набору компонентів, характеру взаємозв'язку і кількості зв'язків між елементами системи, повноти функціонування всіх елементів системи.

Складність системи освіти обумовлена значною кількістю підсистем, які входять до її складу і зв'язками між ними, її відкритість – інтенсивним спілкуванням із зовнішнім середовищем, динамічність – змінами, які постійно супроводжують її функціонування та розвиток.

Системний аналіз є невід'ємною частиною системного підходу до управління. Саме він є тим інструментом, за допомогою якого конструюють управління певною освітньою організацією на системній основі.

За Ю. Конаржевським, **системний аналіз** – це сукупність взаємозалежних прийомів і процедур, які використовують для вивчення складних об'єктів і процесів, що являють собою складні цілісні системи. Це методика, за якою виробляють й ухвалюють рішення в ході проектування, конструювання та управління складними об'єктами і процесами. В. Лазарєв вважає, що з позицій системного аналізу

висвітлити якийсь об'єкт дійсності як систему – значить визначити його системні об'єкти, їх зв'язки і властивості.

За М. Локтіоновим, *метод системного аналізу* включає такі послідовні кроки:

1. Формулювання проблеми.
2. Визначення, розроблення і перевірка альтернативних рішень.
3. Побудова і використання моделей для попередження небажаних наслідків застосування конкретних рішень.
4. Порівняння і ранжирування альтернативних рішень.
5. Оцінний аналіз.
6. Прийняття рішення та його здійснення.
7. Оцінка одержаних результатів.

Розглядаючи використання системного підходу в управлінні освітою, необхідно звернути увагу на таке поняття в теорії систем, як «соціальна ентропія», яке висвітлює основні принципи і закономірності поведінки, функціонування, розвитку будь-яких соціальних систем. Існує також поняття *ентропія управлінська* – основні принципи і закономірності поведінки, функціонування і розвитку систем управління. Воно є продуктом наукових пошуків, що виникли на межі методології системного підходу, математики, природничих і соціальних наук. Категорію «ентропія» запровадив німецький учений Р. Клаузис у 1865 р. для аналізу термодинамічних систем у фізиці. Поняття «ентропія» широко використовують у хімії, біології, теорії інформації. До аналізу соціальних систем цю категорію вперше застосував бельгійський фізик І. Пригожин. Ентропія відображає стан закритої системи, що вичерпує свою енергію протягом тривалого часу і зупиняється. Разом з тим, управлінські системи є системами відкритими і відповідно можуть імпортувати енергію ззовні, взаємодіяти із зовнішнім середовищем і уникати ентропії. Відкриті системи виживають, пристосовуючись до нових умов (у цьому контексті бажано звернутися до основних положень концепції адаптивного управління).

Під *ентропією управлінською* треба розуміти відхилення системи управління або її окремих підсистем від нормального (очікуваного) стану. Ентропія управлінська проявляється в зниженні рівня організації, ефективності функціонування, темпів розвитку об'єкта управління. Для ентропії управлінської є характерним кількісна та якісна невизначеність стану системи, за якого подальший процес її розвитку може мати різний кінцевий результат. Вона відповідно характеризує ступінь неупорядкованості об'єкта у такому стані і зумовлена помилками в системі управління.

У сучасних системних дослідженнях виділяють такі напрями, як жорсткий, м'який і критичний системні підходи. Вони відображають шляхи вирішення проблем, що не знаходили вирішення в рамках традиційних системних уявлень.

Комплексний підхід є специфічною формою конкретизації системності, оскільки його основу складає розгляд проблем управління в їх зв'язку і взаємозалежності з використанням методів досліджень багатьох наук, що вивчають ці ж проблеми. На думку багатьох фахівців у сфері управління, комплексний підхід є найважливішою засадою ефективного розв'язання проблем управління в багатоцільовій відкритій системі, що активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. І якщо системний підхід є, в першу чергу, способом бачення об'єкту або проблеми, то

комплексний – це форма міждисциплінарної інтеграції і кооперації управлінської діяльності.

Синергетичний підхід в управлінні. В управлінні освітою останнім часом широко використовують синергетичний підхід. **Синергетика** – це галузь наукового знання, у якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах. Дефініція поняття «синергетика» походить від грецького «синергос» – спільнодіючий. «Синергія» – це 1) спільна дія, взаємодія різних потенцій чи видів енергії в цілісній дії; 2) спільна праця в усіх галузях людської діяльності як основа суспільства; 3) незаплановане і неусвідомлене співробітництво індивідів, що мають свої цілі, але діючих при цьому в одному напрямку, тобто як соціальна група.

С. Гончаренко, визначаючи синергетику як сучасну теорію сумісної дії, пише, що ця теорія фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Відповідно до цього, він робить висновок, що будь-якій системі не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегульований) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку.

Визначення терміну «синергетика» в його сучасному розумінні надав у 1977 р. Г. Хакен. Ключові положення синергетики висвітлено в роботах С. Курдюмова та ін., О. Князевої, І. Пригожина, Г. Хакена та ін. Стосовно застосування синергетичного підходу в управлінні системою освіти, то це висвітлено в роботах Г. Єльнікової, С. Клепка, В. Лутая, Ю. Шароніна, С. Шевельової та ін. На основі синергетичного підходу створює свою концепцію спрямованої самоорганізації в управлінні освітою Г. Єльнікова, згідно з якою базовими поняттями є управління, самоуправління, організація, самоорганізація, розвиток, саморозвиток, спрямування, спрямована орієнтація, діалог, адаптація, відкритість, додаткова орієнтація, усвідомлення реалістичної мети, адаптивне управління. Вона пише, що синергетика розглядає розвиток як результат наближення (поєднання або сполучення) різних точок зору для досягнення спільної мети. П. Третьяков та ін., розглядаючи адаптивне управління педагогічними системами з позицій синергетики, вважають, що стійкість і рівноважність – це глухий кут еволюції, наголошуючи на тому, що без нестійкості системи немає розвитку.

Аналізуючи управління закладами освіти на основі головних положень синергетики, Ю. Шаронін визначає такі найбільш суттєві **умови самоорганізації педагогічної системи:**

1. Педагогічна система має бути відкритою для взаємодії та взаємообміну інформацією і «енергією» з навколишнім середовищем.

2. Педагогічна система повинна мати активну енергетичну основу – ініціативу до самовдосконалення та самоорганізації педагогів.

3. Педагогічна система повинна мати право вибору шляхів розвитку без здійснення на неї тиску ззовні.

4. Педагогічна система повинна мати «енергетичний» вихід, а саме отримувати емоційне задоволення від позитивних змін, результатів реалізованих

ініціатив.

5. Педагогічна система має бути зорієнтована на цілі саморозвитку учнів, формування ціннісних орієнтирів.

Ю. Шаронін стверджує, що для переводу системи в режим самоорганізації управління педагогічною системою повинно бути пов'язане зі структурою та функціональною перебудовою діяльності керівництва та педагогів і бути динамічним відносно реальних умов розвитку.

Є очевидним, що синергетичний підхід – це перспективний напрямок удосконалення управління соціально-педагогічними системами, спрямованого на їх саморозвиток, самоорганізацію, самоуправління.

Ситуаційний підхід в управлінні. Важливу роль в управлінні освітою відіграє ситуаційний підхід, який почав розвиватися в 70-ті роки ХХ ст. О. Рудінська та ін. підкреслюють, що саме його було покладено в основу рішення таких ключових проблем менеджменту останньої третини ХХ ст., як стратегічне планування, культура керування, інноваційний менеджмент. Ситуаційний підхід припускає вибір прийомів і методів, що максимально відповідають конкретним умовам. Це дозволяє враховувати всю сукупність факторів, що впливають на організацію у той чи інший період. Системний підхід розглядає соціально-педагогічну систему як відкриту динамічну систему, що реагує на зовнішній та внутрішній впливи. Синергетичний підхід націлює на нелінійне мислення в управлінні соціально-педагогічними системами для їх самоорганізації в умовах нестабільності. Ситуаційний підхід націлює на багатомірне управлінське мислення. За визначенням Т. Санталайнена та ін., це таке управлінське мислення, при якому враховується конкретна практична ситуація, людський фактор, увага до діяльності та необхідні дії керівника. Змістовним компонентом ситуаційного підходу є зовнішні і внутрішні фактори ситуації, ефективні стилі взаємодії.

М. Мескон та ін. зазначають, що ситуаційний підхід – це концепція, яка стверджує, що оптимальне рішення є функцією факторів середовища в самій організації (внутрішні змінні) і в навколишньому середовищі (зовнішні змінні). У цьому підході зроблено спробу інтегрувати окремі аспекти шкіл управління, що історично передували, шляхом сполучення певних прийомів тощо.

Щодо управління освітою, то П. Третьяков пише, що «оскільки існує велика кількість факторів як у самій соціально-педагогічній системі, так і в оточуючому середовищі, то «найкращий» спосіб управління нею відсутній. Найефективнішим методом у конкретній ситуації є метод, який найбільше відповідає даній ситуації».

Діяльнісний підхід в управлінні ґрунтується на роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та ін. Діяльність – це одна з категорій, використання якої як пояснювального принципу дало нові можливості для аналізу психіки в межах загальної психології (принцип єдності свідомості і діяльності, принцип єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності, принцип інтеріоризації та екстеріоризації та ін.).

Принцип єдності свідомості і діяльності – основоположний принцип діяльнісного підходу в психології, що був сформульований у 30-ті роки ХХ ст. С. Рубінштейном, розглядає діяльність і свідомість як органічне ціле, що створюють нерозривну єдність. У трактуванні О. Леонтьєва свідомість і діяльність розрізняють як образ і процес його формування. Результатом діяльності є подальше

вдосконалення людини. Застосування принципу єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності опосередковує зв'язки людини зі світом.

Особливе значення має принцип інтеріоризації, під час реалізації якого створюється образ дійсності, і екстеріоризації, коли відбувається опредметнення образу. Він характеризує засвоєння особистістю досвіду людства. Висвітлюючи в цьому контексті управлінську діяльність, слід підкреслити, що ця форма діяльності є основною для розвитку дослідницького управлінського мислення і формування найважливіших якостей керівника.

І. Булах вказує, що орієнтовна основа діяльності – це модель діяльності, яка повинна давати орієнтування не лише у розв'язанні даного конкретного завдання, а й будь-якого іншого завдання даного класу. Орієнтовна основа діяльності може бути подана у вигляді алгоритмів, схем тощо. Зазначене положення є надзвичайно актуальним у процесі управління освітою.

Кількісна оцінка якості освіти. Важливим аспектом розвитку системи управління освітою є можливість виміряти результативність освіти на основі кількісних критеріїв. Основою для цього є **кваліметрія** – галузь науки, що об'єднує методи кількісної оцінки якості продукції. Об'єктом кваліметрії може бути будь-який предмет або процес. Кінцевою метою кваліметрії є розробка і вдосконалення методик, за допомогою яких якість конкретного об'єкта, що оцінюється, можна виразити одним числом, яке характеризує ступінь задоволення цим об'єктом громадської або особистої потреби.

Головні принципи кваліметрії покладено в основу вимірювання якості функціонування і розвитку освітніх систем (у тому числі і систем управління освітою) шляхом застосування факторно-критеріальних моделей.

Наведемо їх в інтерпретації Г. Дмитренка:

1. Якість потрібно розглядати як складну властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її придатність задовольняти певні потреби.

2. Взаємозв'язок між якістю та складними і простими властивостями, що її визначають, можна подати у вигляді ієрархічної структури, на нижньому рівні якої розташовані прості властивості.

3. Придатність продукції до використання визначають, виходячи зі ступеня задоволення конкретних суспільних та особистих потреб.

4. Окремі властивості (прості й складні) можна виміряти в специфічних для кожної властивості одиницях виміру. Результатами такого вимірювання є значення **абсолютних показників** властивостей P_i ($i = 1, 2, 3, \dots, n$).

5. Значення абсолютних показників можна визначити: а) на основі фізичних експериментів; б) на основі психологічних експериментів; в) на основі побудови аналітичних моделей функціонування об'єкта.

6. Крім абсолютного показника P_i , кожен просту або складну властивість можна охарактеризувати й **відносним показником** K_i , який ще називають **оцінкою**. Його визначають зіставленням абсолютного показника P_i з еталонним (або базовим) абсолютним показником P_i^{Em} , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби:

$$K_i = f(P_i, P_i^{Em}).$$

Величину P_i^{En} обирають не довільно, а з урахуванням потреб і ресурсів

суспільства.

7. Разом з абсолютним P_i та відносним K_i показниками кожна проста або складна властивість характеризується **коефіцієнтом вагомості показника властивості M_i** .

8. Комплексну кількісну оцінку якості K можна подати як деяку функцію відносних показників K_i та коефіцієнтів вагомості M_i , тобто $K = (f K_i, M_i)$. Функція f може виражати різні залежності – середньозважені (арифметичну, геометричну та ін.) величини; лінійну функцію; поліном тощо.

Застосування кваліметричного підходу в управлінні педагогічними системами висвітлено в роботах О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової та ін..

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що розвиток сучасного наукового управління педагогічними системами можливий лише шляхом здійснення його на розглянутих вище методологічних засадах, які є необхідною умовою підготовки керівників закладів і установ освіти, органів управління освітою у ХХІ ст.

3. Конкретно-наукові підходи в управлінні освітою

Андрагогічний підхід. Застосовується в процесі професійної підготовки (як правило, в умовах магістратури) і підвищення кваліфікації керівних кадрів системи освіти. Особи, які приходять на навчання, вже визначилися із напрямками свого кар'єрного зростання, а деякі зробили кар'єру в галузі освіти або на державній службі.

Навчання дорослих, тим більше керівників, має свої суттєві особливості. В роботі А. Сбруєвої проаналізовано результати дослідження Управління інспекції освіти Нової Зеландії і виділено чотири особливості навчання дорослих:

1. Дорослі є самостійними (на відміну від дітей) у визначенні цілей та шляхів здійснення своєї навчальної діяльності.

2. Дорослі мають певний життєвий досвід, тому можуть бути корисними один одному у спільному навчанні.

3. Дорослі віддають перевагу навчанню, пов'язаному з їх попереднім життєвим досвідом, уникають навчальних ситуацій, що призводять до конфлікту з їх життєвими цінностями і професійними уявленнями.

4. Дорослі віддають перевагу навчанню, що дозволяє більш ефективно вирішувати нагальні проблеми, а не накопичувати знання, що стануть у нагоді в майбутньому.

Питання визначення віку дорослої людини знайшло своє відображення в роботах переважно з вікової психології. Наприклад, згідно з періодизацією в онтогенезі, яка була розроблена Е. Еріксоном і отримала назву епігенетичної, вік від 21 до 25 років вважається молодістю, від 25 до 50–60 років – зрілістю і понад 60 років – старістю. За В. Слободчиковим та ін., у кінці періоду молодості приходить відчуття стійкості свого ставлення до світу, свого соціального і професійного Я. Зароджується відчуття господаря свого життя, соціальна відповідальність за себе і за справу, продовжується професійне самовизначення і уточнюються критерії оцінки себе як професіонала. В цей період формується індивідуальний стиль діяльності.

Андрагогіка як складова частина входить у теорію педагогіки, в теорію навчання дорослих, у систему знань про людину, залишаючись при цьому

самостійною галуззю знання.

Андрагогічний підхід у педагогіці фактично становить методологічну основу теорії освіти дорослих. Андрагогіка як самостійна галузь науки сформувалась у другій половині ХХ ст. В. Арешонков пише, що, як показала практика, андрагогіка, безсумнівно, має велике значення для психолого-педагогічних наук. Її утвердження на сучасному етапі розвитку освіти цілком закономірне, і свідчення тому – бурхливий розвиток цієї нової галузі педагогічних наук та широке застосування й активна розробка андрагогічної ідеї, підходів у багатьох європейських та американських педагогічних школах. Він наголошує, що основними підходами до освіти дорослих є традиційні, запозичені з педагогіки середньої та вищої школи. Пріоритетними завданнями цієї специфічної ланки освіти залишаються надання фахівцям певного обсягу знань та формування вмінь і навичок у межах кваліфікаційних характеристик, вимог до фаху, різних професійних стандартів тощо.

Сьогодні існує значна кількість наукових розробок щодо використання андрагогічних методик оцінки фахового удосконалення керівників (Г.-Й. Рігер, А. Вайгенд та ін.). Корисними є розробки на основі андрагогічного підходу методик управління конфліктами (В. Тимофієв).

С. Змійов таким чином формулює основні положення андрагогіки:

1. Провідна роль у процесі навчання належить тому, хто навчається.
2. Дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління і усвідомлює себе таким.
3. Дорослий, який навчається, має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може використовуватися як важливе джерело навчання.
4. Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.
5. Дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.
6. Навчальна діяльність дорослого, який навчається, в значній мірі детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання.
7. Процес навчання дорослого, який навчається, організований у вигляді сумісної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить, на всіх його етапах.

Однією із найбільш ґрунтовних робіт у галузі андрагогіки є праця С. Вершловського, присвячена стимулюванню загальної освіти дорослих. Робота була оприлюднена у 1973 р., але багато її положень є актуальними до цього часу.

Акмеологічний підхід. Акмеологія, за М. Скрипником, досліджує закономірності самореалізації зрілої особистості в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); фактори, що визначають кількісні та якісні характеристики «акме» особистості – професіонала; закономірності навчання вершинам життєвої і професійної діяльності; закономірності самостверджуючої, самокорекційної та саморефлексуючої діяльності особистості під впливом нових традицій, що пов'язані як з об'єктивними (розвиток професії в суспільстві, культурі, науці), так і суб'єктивними (інтереси, потреби та установки особистості) факторами; самоосвіту, саморегуляцію і самоконтроль особистості.

Разом з тим, С. Пальчевський висловлює точку зору, що оскільки сьогодні

виявляють підвищений інтерес до розвитку професіоналізму в діяльності особистості, то більшість акмеологічних досліджень мають в основному прикладний характер. Він пише, що інтегративний характер акмеології як науки зумовив різноманітність її функцій. Серед них найважливіші – діагностична, дослідницька, життеорганізуюча, духовно формуюча, навчальна, виховна. В цьому контексті доцільно навести точку зору Т. Сорочан, яка пише, що у сучасній науці виокремлюється поняття «професіоналізм управлінської діяльності», оскільки соціум зумовлює високий рівень вимог до керівників. Загальна характеристика цього поняття пов'язана з виконанням керівником соціально значущих завдань зі створенням оригінальних систем управління.

У контексті підготовки керівних кадрів використання акмеологічного підходу є надзвичайно актуальним для розробки індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням потенційних можливостей кожної окремої особистості.

Особистісно орієнтований підхід. Реалізація особистісно орієнтованого підходу є також важливою складовою професійної підготовки управлінських кадрів нового покоління. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, особистісна орієнтація освіти є одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Застосування особистісно орієнтованого підходу в системі вищої освіти в сучасних умовах є надзвичайно важливим чинником, що впливає на професійну підготовку фахівців.

В. Астахова та ін. визначають особистісний підхід як підхід до вирішення питань щодо оцінки явищ дійсності з позицій особистості, виходячи з включення індивіда у суспільні відносини, з урахуванням його потреб, інтересів, установок, ідеалів, ціннісного ставлення до світу та ін. Особистісний підхід бере до уваги характер сприйняття, інтерпретації індивідом явищ навколишнього середовища.

О. Базалук, розглядаючи релятивістсько-плюралістичний напрям філософії освіти, пише, що він полягає у перевазі особистісних цінностей над загальними. Найважливіша риса цього напрямку філософії освіти полягає в наданні уваги формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей, віднайденню і впровадженню методик навчання і виховання, які б могли врахувати особистісні інтереси учнів і системи їх цінностей.

Мета особистісно орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих (екзистенціальних) особистісних цінностей – особистість відповідно-відповідальна. Обов'язок у цьому випадку означає не обов'язок зовнішньо-примусовий, не прагнення підкоритися тиску зовнішніх сил, чужих буттю особистості і буттю в цілому, а щось таке, що впливає з розуміння й відчуття особистістю свого місця в бутті, це потреба особистості здійснювати необхідні (моральні) вчинки по відношенню до себе, інших і буття в цілому. Зазначене в повній мірі стосується формування особистості керівника в системі освіти.

Особливої ваги в сучасних умовах набуває розробка особистісно орієнтованих технологій підготовки керівників. Використання особистісно-орієнтованого підходу у підготовці керівних кадрів для сфери освіти має позитивну перспективу, особливо в контексті підготовки кадрів для вищих рівнів державної влади і місцевого

самоврядування.

Компетентнісний підхід. Одним із провідних в процесі формування сучасного керівника освіти є компетентнісний підхід. Питання застосування компетентнісного підходу ґрунтовно розглянуто в роботах В. Вербицького, Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, Д. Заводчикова, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, М. Сосніна, Н. Табачук, М. Філатова, А. Хуторського, Ю. Швалба та ін.

В. Олійник підкреслює, що, за даними статистики, щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. У США, наприклад, встановлена відповідна одиниця вимірювання «старіння» знань фахівців – «період напіврозпаду компетентності» – термін часу, коли з моменту закінчення ВНЗ у результаті появи нової науково-прикладної інформації компетентність фахівця знижується на 50 %.

Слід підкреслити, що в науковій літературі немає узгодженої точки зору щодо понять «компетентний» і «компетенція». Д. Іванов пише, що загальноприйнятого визначення щодо змісту поняття «компетенція» або «ключова компетенція» немає до цього часу. Не існує і єдиної класифікації компетенцій, яка б була прийнята усіма. Він підкреслює, що компетентність – це характеристика, яка надається людині у результаті оцінки ефективності (результативності) її дій, що направлені на вирішення певного кола значущих для даної спільноти завдань (проблем). Знання, навички, здібності, мотиви, цінності і переконання розглядаються як можливі складові компетентності, але самі по собі ще не роблять людину компетентною. Великий тлумачний словник української мови надає таку дефініцію терміну компетентний.

Це той: 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

Компетенція визначається як: 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.

У свою чергу, сучасна юридична енциклопедія розглядає тільки термін компетенція (лат. *competentia* – відповідність, узгодженість, від *competere* – взаємно прагнути, відповідати, підходити) – сукупність установлених в офіційній – юридичній чи неюридичній – формі прав і обов’язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов’язкові для виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо.

Психологічна енциклопедія при розгляді компетентності увагу приділяє трьом аспектам. **Перший** відноситься до ступеня оволодіння необхідними вміннями і навичками; **другий** – до юридичної відповідності; **третій** – до питання, достатньо досвідченим є той або інший спеціаліст, для того щоб займатися професійною діяльністю. Вона вказує, що поняття компетентність є досить розтяжним, оскільки не визначає точного ступеня майстерності. Цей термін може використовуватися для визначення мінімального, прийнятного, оптимального або вищого рівня кваліфікації. Автори підкреслюють, що коли компетентність визначається у професії, то їй складно надати чітку характеристику.

Д. Равен, розглядаючи компетентність з позицій психології, підкреслює, що вона складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти відносяться до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти компетентності можуть у значній мірі замінювати один одного у якості складової ефективної поведінки.

Словник іншомовних слів трактує компетентність як:

1. Володіння компетенцією. 2. Володіння знаннями, що дозволяють судити про щось. Компетенція висвітлюється в ньому як коло питань, у яких особа має знання і досвід.

Н. Бібік пише, що спільним для всіх є розуміння компетентності у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію цей же автор визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат.

С. Клепко пише, що проблема «компетенізації освіти» експлікується як її орієнтація на оволодіння її суб'єктами культурами різних сфер діяльності, технологіями, метапрограмами, знаннями. І. Зимня вказує, що у 60-х роках ХХ ст. було закладено розуміння різниці між поняттями «компетенція» і «компетентність», що зараз розглядаються. Останнє трактується автором як заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини.

А. Хуторський вказує, що освітня компетенція – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, що є необхідними для здійснення особистісно і соціальнозначущої продуктивної діяльності. Відповідно до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний, міжпредметний і предметний, він пропонує трирівневу ієрархію компетенцій: 1) ключові компетенції – належать до метапредметного змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх областей; 3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, такі, що мають конкретне висвітлення і можливість формування в рамках навчальних предметів. А. Хуторський виділяє такі ключові компетенції: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, компетенції самовдосконалення. Він вважає, що проектування освіти на цій основі буде забезпечувати не тільки одноосібну предметну, але й цілісну компетентнісну освіту.

О. Овчарук на основі аналізу значної кількості джерел робить висновок, що більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Такий підхід, з її точки зору, дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють

підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя.

Разом з тим, ми практично не бачимо визначень дефініції поняття **«управлінська компетентність керівника»**. В той же час Т. Сорочан пише, що професіоналізм керівника школи може бути представлений сукупністю компетенцій, які дозволяють максимально ефективно здійснювати управлінську діяльність. Як теоретичні дослідження, так і практичний досвід показують, що соціальна значущість, багатоплановість, складність управлінської діяльності зумовлюють досить велику кількість завдань, які постають перед керівником школи, а значить, і компетенцій, якими мають вони оволодіти, щоб виконати ці завдання. Вона ґрунтовно розглядає поняття компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу і визначає її як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань. Дослідниця наголошує на тому, що в педагогіці достатньою мірою висвітлені структура, функції та етапи управління освітнім закладом. Разом з тим, серйозним дослідницьким питанням є формування управлінської компетентності для ефективного й продуктивного здійснення професійної діяльності керівником школи. Формування компетентності керівника відбувається як набуття інтегративної цілісності необхідних знань і вмінь, що виявляються у спроможності створити певний тип освітньої практики у своєму навчальному закладі. Т. Сорочан ґрунтовно аналізує дефініції понять «компетенція» і «компетентність», розглядає компетенцію як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, у більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що підходить для вирішення проблеми.

М. Вієвська та ін. підкреслюють, що підготовка сучасного менеджера поєднує різноманітні підходи. Їх аналіз актуалізує проблему мотивації професійного саморозвитку, формування управлінських компетенцій через систему вузівської освіти. На підставі аналізу типів поведінки вони виокремили такі управлінські компетенції:

- з розробки та формування стратегії;
- із прийняття та реалізації управлінських рішень;
- з управління інноваційними процесами;
- з управління груповою динамікою;
- з упорядкування міжособистісних комунікацій та управління організаційними комунікаціями.

У матеріалах, виданих за результатами українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian- Dutch Educational Management – UDEM), компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу визначається як сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистих якостей.

Професійна компетентність керівника школи визначається сукупністю таких компонентів, як:

- знання, необхідні для даної педагогічної спеціальності або посади;
- уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;

- професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотивація професійної діяльності.

Учасники проекту разом з членами Асоціації керівників шкіл України (АКШУ), вітчизняними і зарубіжними науковцями розробили Базовий стандарт професійної діяльності директора школи.

У науковій літературі висвітлені питання формування окремих спеціальних компетентностей керівника: фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно-комунікаційної та оцінювальної.

Формування фінансової компетентності сьогодні передбачає знання бюджетного кодексу, формульного принципу формування бюджету, розуміння використання коефіцієнтів у нинішній формулі визначення обсягів міжбюджетних трансфертів, знання механізмів формування і розподілу субвенцій, порядку складання, затвердження та виконання кошторису та ін.

Щодо інноваційної компетентності, то її основні засади сформульовані В. Химинцем як уміння створювати інноваційне середовище, сформоване на принципах гуманістичної педагогіки, розвивати новий тип організаційної структури управління, забезпечувати умови для постійного підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, взаємодіяти з науковими закладами та громадськими організаціями.

Технологічна компетентність передбачає обізнаність щодо педагогічних, управлінських, інформаційно-комунікаційних технологій, технологій соціального партнерства та ін. Керівник повинен організувати їх доцільне використання для отримання оптимального освітнього результату. У межах цієї компетенції як складову необхідно виділити програмну компетентність. В умовах, коли розвиток і фінансування галузі відбувається переважно за програмно-цільовим принципом, керівник повинен уміти створювати галузеві програми із використанням сучасного інструментарію, що передбачає також вимірювання і відповідно оцінювання отриманих результатів. Окремо слід наголосити на використанні технології моніторингу якості освіти як інструменту прийняття виважених управлінських рішень.

Оволодівши інформаційно-комунікаційною компетентністю, керівник повинен уміти працювати із стандартним пакетом Microsoft office, прикладним програмним забезпеченням, користуватися засобами електронної пошти, інформаційними ресурсами мережі Інтернет, уміти організувати відповідну роботу у підпорядкованих закладах і установах освіти. Разом з тим, на формування цієї компетенції впливає також наявність і якість освітніх інформаційних ресурсів.

Вимогою часу є формування оцінювальної компетентності. В умовах розвитку процесів поліпшення якості освіти важливою є спроможність керівника застосувати сучасні технології для оцінювання якості освіти у навчальному закладі або на підпорядкованій йому території. Це, у першу чергу, ступінь володіння ним тестовими технологіями щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, розуміння

процедур інтерпретації отриманих результатів, уміння приймати рішення на їх основі, використання елементів кваліметричного підходу в оцінці ефективності систем управління та ін.

Компетентність керівника в системі освіти – це спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Таке визначення досить повно відповідає специфіці роботи сучасного керівника в галузі освіти.

Формування компетентності відбувається шляхом придбання під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити управління освітою на певній території або в навчальному закладі на високому професійному рівні.

Якість управління системою освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної компетентності керівників. Створення в державі сталої системи їх навчання у вищих навчальних закладах дозволить ефективно управляти освітньою системою. Сьогодні це завдання вирішується в процесі підготовки за магістерськими програмами за спеціальностями «Управління навчальним закладом» і «Державне управління» (спеціалізація «Управління освітою»), «Державне управління в сфері освіти».

4. Технологічний підхід в освіті

Термін «технологія», за Н. Масловою, вперше у педагогічній літературі на території Російської імперії використав Ф. Полікарпов, автор кількох навчальних книг. Серед них – «Славяно-грецько-латинський лексикон» (виданий у 1704 р.), «Технологія» (рукопис 1725 р.). Цей же термін Ф. Полікарпов використовує і в додатку до третього видання відомої граматики М. Смотрицького (1721 р.). У XVIII–XX ст. в цьому напрямі відбувалися певні наукові пошуки, прикладом яких може бути робота М. Панкевича «Слово о подлинной цели математических наук и о сообразном ей расположении упражнений в оных» (1792 р.).

У XX ст. відбулася суттєва зміна поглядів на сутність цього поняття. Загальне поняття «технологія», у сучасному його трактуванні, виникло на межі XIX–XX ст. і спочатку асоціювалося із розвитком науки і техніки. Словник визначає технологію (нім. *technologie*; грецьк. *techne* – мистецтво, майстерність + *logos* – наука, учення) як сукупність методів і процесів, які застосовують в якій-небудь справі, у виробництві чого-небудь, а також науковий опис таких методів.

Наведемо точку зору О. Пехоти та ін., які **розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі** умовно розділяють на три етапи:

1. **Перший етап** (1920–1960-ті роки). Основна тенденція підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що призводив до ефективного навчання.

2. **Другий етап** (1960–1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає

методику навчання та є критерієм успіху в цілому.

3. *Третій етап*, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то нині педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів.

Технологічний підхід, за М. Бершадським, має майже вікову історію свого становлення, зазнав за цей час глибоких якісних змін, пройшовши три стадії розвитку: емпіричну – узагальнення і кристалізація досвіду успішних учителів за тривалий час на великих масивах учнів; алгоритмічну – проектування детально жорстко детермінованих алгоритмів діяльності вчителя і учнів; стохастичну – проектування і оптимізація вірогіднісних алгоритмів управління діяльністю учнів. Їм відповідають свої покоління технологій.

М. Кларін вважає процес технологізації освіти результатом застосування системного підходу в педагогіці. Разом з тим, він відзначає, що популярність «технологічного» підходу є неоднозначною, оскільки одні педагоги вбачають у педагогічній технології засіб диференціації навчання, інших притягує можливість підвищення ефективності навчання, зниження витрат праці учителів, підведення тих, хто навчається, до єдиного, завчасно спланованого рівня оволодіння потрібними знаннями, уміннями і навичками. Автор підкреслює, що «педагогічна технологія» зачіпає низку важливих проблем у побудові навчального процесу, таких як деталізація цілей навчання, стандартизація навчальних процедур, ефективний зворотній зв'язок у ході навчання, можливості його автоматизації та ін..

П. Олійник пише, що зміст наукового терміна *«педагогічна технологія»* містить модель, обґрунтовану в логічній послідовності систему, яка реалізується в практичній діяльності. Структуру будь-якої педагогічної системи становлять такі взаємопов'язані елементи:

- мета навчання та зміст навчально-пізнавальної діяльності;
- елементи дидактичної системи та їх ієрархічна послідовність (принципи, правила навчання, форми, методи, засоби);
- методологічні основи процесу навчання;
- контингент викладачів та студентів.

Педагогічні технології не можуть принципово відрізнятися від інших. Вони мають галузеві (професійні) особливості і в тому, якими методами і засобами оперують, і в тому, які матеріали використовують.

За Н. Масловою, технологія процесу освіти виглядає як складний процес, який включає наявність концепцій, мети, програм, методів, підручників, педагогічних кадрів, приміщень, технічних засобів навчання, адміністративно-управлінського апарату і відповідне цій організації фінансування.

Деякі автори розглядають поняття *«технологія навчання»*. Наприклад, С. Зміїв визначає технологію навчання як систему науково обґрунтованих дій активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання. Він робить висновок, що технологія навчання – це таке поняття, яке виходить із уявлення про організацію процесу навчання як взаємодії усіх елементів процесу навчання, в тому числі і тієї особи, яка навчається, і спрямоване на гарантоване досягнення поставленої мети освіти. Автор наголошує, що технологія навчання фактично

окреслює організацію процесу навчання, яка передбачає певну систему дії і взаємодії усіх, але перш за все активних елементів навчального процесу. При цьому він підкреслює два моменти. *По-перше*, технологія навчання детально розглядає систему дій не тільки того, хто навчається, але й передусім того, хто навчає. *По-друге*, вона забезпечує, при коректному виконанні, досягнення певного результату.

Актуальною є точка зору О. Пехоти, яка пише, що вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем. Це положення є вельми актуальним в умовах особистісно орієнтованого навчання.

М. Бершадський взагалі зазначає, що прийшов час для появи ще однієї наукової дисципліни – *технології масових видів діяльності людини. Під освітньою технологією він розуміє систему, яка складається з:*

- моделі вихідного стану учня, яка задана безліччю властивостей, наявність яких необхідна для здійснення технологічного процесу;
- деякого діагностичного і операціонального уявлення запланованих результатів навчання (модель кінцевого стану учня);
- засобів діагностики поточного стану і прогнозування тенденцій найближчого розвитку (моніторингу) системи;
- набору моделей навчання;
- критеріїв вибору або побудови оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов;
- механізму зворотного зв'язку, який забезпечує взаємодію між даними діагностики і вибором моделі навчання, яка відповідає отриманим даним.

О. Мойсєєв та ін. розглядають технологію у кількох аспектах:

1. Як науку, знання: а) наука, область знань про засоби впливу на вихідні матеріали («входи»), що забезпечують отримання бажаних кінцевих продуктів («виходів»); б) особливий, той, що стоїть найбільш близько до практики і є необхідним для забезпечення оптимального циклу зв'язків «наука-практика», рівень наукових знань (у тому числі педагогічних, управлінських), які можуть бути представлені у вигляді ланцюжка: методологія – теорія – технологія – практика.

2. Як компонент, аспект, характеристику практичної діяльності: а) «технологія взагалі», будь-яка сукупність методів і засобів, що використовуються, для перетворення наявних «входів» у задані, ті, що вимагаються «виходи»; б) конкретна, окрема технологія («в індустріальному розумінні») – стандартизована, чітко зорієнтована на точне виконання конкретних, чітко заданих завдань сукупність необхідних дій, що взяті в певній послідовності, разом з методами і засобами свого здійснення; в) конкретна, окрема технологія (у гуманітарному розумінні) – структурована і цілезорієнтована сукупність необхідних дій разом з методами і засобами їх здійснення, яка розрахована на багаторазове і довготривале використання в різних умовах і здатна при повному засвоєнні і прийнятті користувачами її ідей і процедур і обов'язковій розумній адаптації до конкретних користувачів і умов застосування забезпечити швидке і якісне вирішення поставлених завдань.

У науковій літературі відображено також широкий спектр поглядів на проблему класифікації педагогічних технологій і визначення їх структури. Одну з найбільш ґрунтовних класифікацій педагогічних технологій запропонував Г.

Селевко. В основу об'єднання технологій у класи ним були покладені найбільш суттєві аспекти і ознаки: 1) рівень застосування; 2) філософська основа; 3) методологічний підхід; 4) провідний чинник розвитку особистості; 5) наукова концепція (механізм) передачі і засвоєння досвіду; 6) орієнтація на особистісні сфери і структури індивіда; 7) характер змісту і структури; 8) основний вид соціально-педагогічної діяльності; 9) тип управління навчально-виховним процесом; 10) методи і засоби, які переважають;

11) організаційні форми; 12) засоби навчання; 13) підхід до дитини і орієнтація педагогічної взаємодії; 14) напрямки модернізації; 15) категорія педагогічних об'єктів.

М. Кларін підкреслює, що особливість технологічного підходу у процедурному вираженні такої системи дій, яка врешті-решт дозволяє досягати запланованих, стандартизованих результатів. У загальнотеоретичному плані цей підхід фактично має таку структуру: ціль – процедура – результат.

А. Савельєв, розглядаючи технології навчання і їх роль у реформі вищої освіти, **пропонує таку класифікацію освітніх технологій:**

1. За спрямованістю діяльності.
2. За цілями навчання.
3. За предметним середовищем (гуманітарні, природничі, технічні дисципліни та ін.).
4. За технічними засобами, які застосовуються (аудіовізуальні, комп'ютерні, відеокомп'ютерні та ін.).
5. За організацією навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані).
6. За методичною задачею (технологія одного предмета, засобу, методу).

П. Олійником запропонована **класифікація сучасних технологій залежно від специфіки діяльності**, де освітні технології віднесено до галузевих і розподілено на технології навчання і технології виховання. Він зокрема пише, що нараховується кілька видів навчання та їх педагогічних технологій: традиційного, програмованого, проблемного, модульного, ігрового, комп'ютерного, розвивального, інтенсивного, тьюторського, дистанційного навчання. Н. Маслова підкреслює, що технологія освіти – одна із соціальних технологій у сучасному світі. Вона виділяє глобальні, інформаційні, впроваджувальні, політичні, освітні та ін. соціальні технології.

Г. Селевко виділяє також **вертикальну і горизонтальну структуру педагогічної технології**.

Вертикальна структура педагогічної технології (ієрархія) має чотири супідрядні класи освітніх технологій (адекватні рівням організаційних структур діяльності людей і організацій):

1. Метатехнології становлять освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, навчальному закладі.

2. Макротехнології, або галузеві педагогічні технології: охоплюють діяльність в рамках будь-якої освітньої галузі, області, напрямку навчання або виховання, навчальної дисципліни (загальнопедагогічний і загальнометодичний рівень).

3. Мезотехнології, або модульно-локальні технології: становлять собою технології, які здійснюють окремі частини (модулі) навчально-виховного процесу

або спрямовані на вирішення часткових, локальних дидактичних, методичних, виховних задач.

4. Мікротехнології – це технології, які направлені на вирішення вузьких оперативних задач, що відносяться до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу.

Горизонтальна структура педагогічної технології має три основні аспекти:

1. Науковий: технологія є науково розробленим (або тим, що розробляється) рішенням певної проблеми, яка базується на досягненнях педагогічної теорії або практики.

2. Формально-описовий: технологія є моделлю, описом цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів.

3. Процесуально-діяльнісний: технологія є сам процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цілепокладання, планування, організація, реалізація цілей і аналіз результатів.

Структура технології навчання розглядається і С. Бондарем, який виділяє: концептуальну основу; змістовну частину (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальну частину (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів та вчителів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). Він, як і наведені вище автори, вказує, що головна мета технологічного процесу (явища) – отримання продукту заданого (запроектованого) зразка. Тому центральною проблемою розробки технології є правильне визначення та чітке формулювання цілей навчання, які проектують (передбачають) одержання результату. Істотною ознакою технології навчання є досить детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій.

С. Бондар пише також, що будь-яка **технологія навчання має певні етапи**:

1. Визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результати навчання.

2. Конструювання навчального циклу, яке передбачає: а) діагностику рівня навченості учнів, їх здібностей, можливостей; б) розподіл навчального матеріалу на окремі навчальні (змістові) одиниці (модулі, блоки); в) організацію навчання відповідно до поставлених цілей; сукупність навчальних процедур; способи корекції на основі зворотнього зв'язку; г) усвідомлення учнями критеріїв оцінювання результату (поточного, підсумкового).

3. Реалізація запланованих завдань: мотиваційна підготовка, розуміння мети, усвідомлення і відтворення способу дій і забезпечення зворотнього зв'язку в керівництві навчальною діяльністю, поточне коригування.

4. Контроль, оцінка й аналіз результатів діяльності учнів.

5. Повторне відтворення циклу без змін або з коригуванням.

Важливою рисою управління за результатами є належне ставлення до випадковостей разом із запланованими результатами і тими, що очікуються. Автори концепції також підкреслюють, що особливу увагу треба надавати удосконаленню працівників, оцінюванню їх роботи, системі заохочення.

Використання технології управління за результатами має на увазі удосконалення всієї організації. Цей процес передбачає також вплив на зовнішні

процеси роботи організації, які теж розвиваються.

На основі висвітлених вище положень, П. Третяков запропонував систему управління досягненням загальноосвітнім навчальним закладом максимальних результатів, яка складається із:

1. Інформаційно-аналітичної діяльності (наявності системи внутрішньошкільної інформації за кінцевими результатами і умовам їх досягнення; наявності системи аналізу оперативного, тематичного та підсумкового; уміння керівників і вчителів проводити самоаналіз).

2. Мотиваційно-цільової діяльності (участь педагогів у колективному цілепокладанні; формуванні ціннісно-світоглядної спільності членів колективу; наявності системи мотивації і стимулювання).

3. Планово-прогностичної діяльності (наявності концепції (програми) розвитку ЗНЗ; розробці загальношкільного і поточних планів на основі концепції; участь членів процесу у плануванні роботи; планування пошукової, дослідницької роботи).

4. Організаційно-виконавської діяльності (діяльність ради ЗНЗ, педагогічної ради та методичної ради, наради при директорові; діяльність органів само- і співуправління; відповідність організаційної структури управління завданням функціонування і розвитку ЗНЗ; організація пошукової і дослідницької роботи).

5. Контрольно-діагностичної діяльності (цілеспрямованість системи контролю на кінцеві результати; стан, результати діагностики навчально-виховного процесу; моніторинг впливу пошукової і дослідницької роботи на кінцеві результати).

6. Регулятивно-корекційної діяльності (забезпечення оперативності впливу на діяльність школи у зв'язку зі змінами зовнішнього і внутрішнього середовища).

П. Третяковим висвітлено принципи, зміст, форми і методи управління ЗНЗ за результатами, розроблені відповідні моделі реалізації окремих функцій управління.

Використання викладених вище підходів дозволяє суттєво підвищити ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом, удосконалити і самоудосконалити роботу її керівника і кожного працівника.

Технологія управління розвитком школи. Технологія управління розвитком школи розроблена авторським колективом у складі В. Лазарева, М. Поташника, О. Мойсеева, Г. Капто, О. Хомерики, А. Лоренсова у 1990-х рр. XX ст. Школа розглядається як об'єкт розвитку в умовах мінливого суспільства. Процес розвитку школи розцінюється як інноваційний процес. Управління розвитком школи визначають як частину управлінської діяльності, що в ній здійснюється, в якій за допомогою планування, організації, керівництва і контролю процесів розробки і засвоєння нового забезпечується ціленаправленість і організованість діяльності колективу школи щодо нарощування її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти.

Автори вважають, що побудувати систему внутрішньо-шкільного управління розвитком, означає:

- 1) визначити склад функцій, які повинна реалізовувати система;
- 2) вибрати методи і засоби реалізації функцій;
- 3) визначити склад органів (тимчасових або постійних), які будуть реалізовувати функції управління розвитком і їх взаємовідносини;

4) визначити логічну структуру управлінських дій у процесі реалізації функцій управління розвитком;

5) розподілити повноваження і відповідальність за виконання цих управлінських дій;

6) визначити відповідальність за керівництво виконанням управлінських дій і контроль.

Автори наголошують, що система управління – це форма, в якій реалізується певний зміст управління.

Для того щоб управління розвитком школи було ефективним, система внутрішньошкільного управління повинна забезпечувати:

- високу інформованість про потенційно можливі нововведення;
- повноту виділення актуальних проблем;
- раціональність вибору загальної і часткових цілей;
- інтегрованість цілей;
- реалістичність планів досягнення цілей розвитку;
- зацікавленість учителя в активному засвоєнні нового і удосконаленні своєї діяльності;
- контрольованість інноваційних процесів.

Технологія планування управління розвитком школи розроблена на основі методології системного підходу до рішення великих масштабних проблем, аналізу масової практики розробки програм розвитку шкіл, а також аналізу практичного досвіду використання цієї технології.

У процесі розробки програми розвитку школи виділяють шість стадій:

- проблемний аналіз стану школи;
- формування концепції майбутнього школи;
- розробка стратегії, основних напрямів і завдань переходу до нової групи;
- формування цілей першого етапу побудови нової школи;
- формування плану дій;
- експертиза програми.

Технологія управління розвитком школи використовується сьогодні багатьма навчальними закладами на пострадянському просторі і довела свою ефективність.

Технологія методичної роботи в школі. Методична робота в школі – це цілісна, основана на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому та удосконалення якості навчально-виховного процесу. Методичну роботу розглядають як найважливішу компоненту внутрішньошкільного управління. Г. Селевко вважає, що технологія методичної роботи складається з:

1) цільових орієнтацій:

- забезпечення зв'язку школи як системи з більш широкими системами, педагогічною наукою, досвідом вчителів інших шкіл;
- формуванні цілісного працездатного педагогічного колективу;
- якісне внутрішньошкільне підвищення кваліфікації вчителів. Формування

ключових компетентностей педагогічних працівників, високого індивідуального рівня кожного вчителя;

2) концептуальних положень, які відображені у таких принципах:

- зв'язку з життям, актуальності;
- науковості;
- системності;
- комплексності;
- творчого відношення до праці;
- єдності теорії і практики;
- колективності;
- комфортності;

3) особливостей структури і змісту технології методичної роботи, які відображені у відповідній моделі;

4) форм організації:

- методична рада школи;
- методичні об'єднання (методичні об'єднання, кафедри, школи передового досвіду, творчі проблемні групи, відкриті уроки тощо);
- методичний кабінет тощо.

Об'єктами методичної роботи є: урок, вчитель, професійні об'єднання, зміст освіти, технології і методики, навчально-виховний процес, предметні і методичні кабінети, застосування ТСО і ІКТ, батьки, соціум, позаурочна сфера, педагогічний колектив, соціально-психологічна служба, учень тощо.

Відповідно суб'єктами методичної роботи є: керівники освітніх закладів і установ, їх заступники, керівники професійних об'єднань, педагогічні працівники.

Методична робота передбачає такі напрями діяльності: стратегічне планування, тактичне планування, організація НВП, контроль і моніторинг процесу і результатів, оцінку, аналіз і рефлексію, регулювання і корекцію НВП, презентації, виставки, конкурси, обмін досвідом тощо.

Реалізація методичної роботи в школі передбачає виконання управлінських функцій, пов'язаних із отриманням і запровадженням офіційної інформації, розробці внутрішньо-шкільних підзаконних актів, планування розвитку, керівництво предметними МО, стимулювання праці вчителів тощо.

Підвищення кваліфікації у навчальних закладах здійснюється через вивчення і запровадження передового педагогічного досвіду, взаємовідвідування навчальних занять, роботу МО, атестацію, конкурси «Вчитель року» тощо.

Технологія педагогічного експерименту. Експеримент - метод наукового пізнання, що передбачає цілеспрямований процес отримання об'єктивних наукових даних щодо сутності, динаміки, особливостей існування та розвитку досліджуваних явищ і процесів. **Педагогічний експеримент** - це провідний метод, завдяки якому можна одержати найбільш вірогідні факти, котрі об'єктивно характеризують можливості вдосконалення процесу управління освітою.

П. Третяков наголошує, що проведення експериментальної роботи вимагає чітких методологічних підходів до її організації. Методологічні аспекти педагогічного експерименту висвітлено в роботах Т. Агапової, І. Гавриш, В. Євдокимова, В. Лозової, П. Олійника, Т. Олійник та інших дослідників.

В. Пікельна підкреслює важливість експерименту як методу наукового

дослідження і необхідності його широкого використання в теорії управління. З її точки зору, при проведенні експерименту доцільно спочатку перевірити ефективність прийнятого управлінського рішення або його варіантів на одному з елементів або підсистем керованої системи і, тільки переконавшись в його ефективності, поширювати на всю керовану систему, що рідко знаходить місце в сучасній школі. Експериментальній перевірці повинні піддаватися різні процесуальні моменти – технологія руху інформації, необхідна послідовність управлінських операцій, порядок виконання завдань між структурними підрозділами й усередині них.

Основне завдання педагогічного експерименту є перевірка висунутої автором гіпотези. Логіка експериментального дослідження визначається проблемою, метою, об'єктом, предметом, завданнями дослідження. Безпосередньо педагогічний експеримент як метод дослідження включає три етапи: **констатувальний етап, формувальний, контрольний.**

Констатувальний етап педагогічного експерименту спрямований на вивчення початкового стану тих якостей, процесів, явищ, що заплановані в гіпотезі за допомогою обґрунтованих критеріїв і показників; формується вибірка дослідження; підбираються методи вимірювання; формулюється модель оцінки рівня сформованості певних показників тощо.

Формувальний етап педагогічного експерименту – це безпосередній процес реалізації висунутої мети, завдань, перевірки гіпотези, тобто створення експериментальної ситуації, сутність якої зводиться до того, щоб формувати такі внутрішні і зовнішні умови, освітнє середовище, в яких здійснюється задум ученого. Цей етап вимагає детального розкриття технології досягнення мети, чому сприяє ведення протоколів спостережень, аналіз результатів бесід, анкетування тощо.

Контрольний (завершальний) етап педагогічного експерименту відбиває конкретні результати проведеної експериментальної роботи, що відображується в таблицях, графіках, рисунках, у яких представлено математичні дані порівняння за одними й тими ж критеріями і показниками змін, що відбулися в розвитку суб'єкта досліджуваного об'єкта та в поясненні окремих висновків.

Алгоритм підведення підсумків експерименту за Г. Селевко складається з шести послідовних кроків:

1. Розподіл і розташування отриманих даних відповідно до запланованої моделі експеримента, з'ясування відповідності між ними. Оцінювання матеріалу, що є у наявності, відповідно цілям і завданням, підготовка його до подальшої обробки.

2. Обробка первинної інформації (даних) за заданими програмами: класифікація, групування, трансформація якісних даних у кількісні, отримання вторинних даних із допомогою обчислення статистичних характеристик об'єктів.

3. Представлення отриманих вторинних даних у різних формах (таблиці, схеми, графіки). Обговорення їх можливої інтерпретації.

4. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків між отриманими даними. Визначення достовірності виявлених при порівнянні схожості і відмінності результатів.

5. Визначення справедливості висунутих гіпотез. Формулювання висновків. Виокремлення серед них часткових і загальних, нових по відношенню до відомих у науці і практиці і таких, що тільки уточнюють, доповнюють відоме. Аналіз

виконання цілей і завдань експерименту (окремо виділяють невирішені питання, формулюються проблеми для подальших досліджень).

6. Оформлення результатів: складання звіту про експеримент, розробка рекомендацій тощо.

Технологія проектування. Проектування – відносно самостійний вид людської діяльності, направлений на створення проектів, як правило, проектів нових речей, яких раніше не існувало, продуктів, процесів, систем тощо. Проектування – це робота з майбутнім. Проекти, що створюються в процесі проектувальної діяльності – це ідеальна модель майбутніх освітніх і управлінських систем.

У науковій літературі використовується також термін **проектна структура управління** – різновид організаційної структури управління; структура, яка створюється в межах ідеології управління проектами для розробки проектів модернізації освітньої системи, системи внутрішньо шкільного управління та інших процесів ціленаправлених змін у шкільній організації. Для управління проектом, як правило, створюється на тимчасовій основі спеціальний підрозділ – проектна команда (група, бригада фахівців), яка після завершення проекту розпадається.

Під проектуванням системи внутрішньошкільного управління в самому загальному вигляді О. Мойсеев розуміє спеціальну, концептуально обґрунтовану і технологічно забезпечену діяльність щодо створення образу бажаної системи – проекту системи внутрішньошкільного управління. Він вважає, що системне висвітлення (проектування) системи внутрішньошкільного управління повинно включати такі елементи:

- висвітлення місця і ролі системи внутрішньошкільного управління у великих системах, частиною якої вона є; висвітлення зв'язків і відношень внутрішньошкільного управління з її середовищем; відображення в системі внутрішньошкільного управління її об'єкта;

- системні якості цієї системи управління, її функціональні можливості (у зв'язку із ними можна розглянути питання щодо різноманіття систем управління школами, їх відмінностях, перевагах однієї з них перед іншими);

- основні компоненти системи внутрішньошкільного управління;

- її суб'єкти;

- її основні пізнавальні орієнтації (орієнтаційний компонент);

- її ціннісно-нормативні підстави, принципи (ціннісно-нормативний компонент);

- її місія, устремління, направленість, наміри, образи майбутнього, цілі (інтенціональний компонент);

- продукти і результати управління (результативний компонент);

- її функції, зміст управлінської діяльності (змістовний компонент);

- її методи, засоби, інструментарій (технологічний компонент);

- її організаційна структура, форми організації управління (організаційний компонент);

- її ресурси і робота щодо їх забезпечення (ресурсний компонент);

- умови її здійснення (обстановочний компонент);

- процес управління і його організаційні механізми (процесний компонент);

- зв'язки і відношення між компонентами системи;

- підсистеми управління, зв'язки і відношення між ними.

Слід зазначити, що в значній кількості робіт позитивно оцінюється роль технологій управління в роботі ЗНЗ. Деякі автори, аналізуючи труднощі і обмеження в діяльності директора школи в проектуванні внутрішньошкільного управління, підкреслюють, що до об'єктивних причин належить відсутність обґрунтованих рекомендацій, алгоритмів, технологій і процедур проектування внутрішньошкільних систем управління.

Окремо потрібно зробити акцент на *педагогічних технологіях вищої школи*, які мають певну специфіку. В. Кремень висловлює точку зору, що власне в педагогічних університетах мають розроблятися й апробовуватися нові технології навчання для вищої школи. Їх потрібно перетворювати на центри підготовки викладачів для всієї системи вищої школи.

Крім того, для вищої школи є характерним використання технологій навчання дорослих, а саме системи певних операцій, функцій і технічних дій дорослих, що навчають, і тих, хто навчається, які згруповані за основними етапами процесу навчання: психолого-андрагогічна діагностика тих, хто навчається, планування, створення умов, реалізації, оцінювання, корекції процесу навчання.

Лекція №4. Теоретичні основи педагогічного менеджменту

План

1. Основні поняття теорії педагогічного менеджменту
2. Реалізація основних функцій педагогічного менеджменту
3. Мотивація як загальна функція педагогічного менеджменту
4. Контроль як загальна функція педагогічного менеджменту

1. Основні поняття теорії педагогічного менеджменту

Теоретичні основи педагогічного менеджменту включають розгляд законів, закономірностей, принципів, функцій, методів і форм управління.

Словник визначає **закон** як суттєве стійке відношення між явищами в природі і суспільстві, що повторюються, яке відображає загальні відношення, зв'язки, що притаманні всім явищам даного роду, класу.

Закони управління відображають важливі внутрішні стійкі риси, загальні, суттєві і необхідні особливості процесу управління. Вони мають об'єктивний характер і не залежать від волі людей, навпаки, визначають їх волю, свідомість і наміри. Свідоме використання законів дозволяє приводити діяльність людей у відповідність з об'єктивними вимогами життя. Більшість авторів виділяють такі закони управління:

1. **Закон спеціалізації управління** передбачає здійснення управлінської діяльності на засадах конкретних функцій менеджменту, потребує високого професіоналізму в усіх сферах діяльності суб'єкта управління, постійного оновлення професійних знань.

2. **Закон інтеграції управління** спрямований на досягнення єдності зусиль усіх підрозділів, конкретних працівників для виконання завдань в контексті мети діяльності організації.

3. **Закон необхідної різноманітності:** різноманітність системи, що управляє (суб'єкта управління), повинна бути не менша, ніж у об'єкта, яким управляють.

4. **Закон оптимального поєднання централізації та децентралізації управління** передбачає оптимальне делегування повноважень від вищих рівнів управління нижчим з метою досягнення оптимальних результатів.

5. **Закон економії часу** спрямований на підвищення ефективності управління шляхом упровадження новітніх технологій.

6. **Закон пропорційного розвитку систем управління** передбачає послідовну та постійну еволюцію всіх систем управління організацією.

7. **Закон пріоритетності соціальних цілей:** основною метою розвитку суспільства є поліпшення якості життя людей. Розумінням цього стало створення в розвинених країнах світу соціальної держави.

8. **Закон зростаючої суб'єктивності та інтелектуальності управління:** чим вище рівень управління окремого лідера, тим більше простір для виявлення як позитивної, так і негативної суб'єктивності в роботі системи управління.

9. **Закон домінування глобальної мети.** Сутність його полягає в тому, що кожна соціальна система складається з підсистем. У своїй єдності вони складають цілісний організм, підтримка його цілісності можлива тільки за умови домінування генеральної мети над цілями кожної підсистеми.

10. **Закон зворотного зв'язку** визначає зв'язок керівного і керованого органів, їх специфічні причинно-наслідкові зв'язки, у яких кожен елемент системи управління є і причиною, і наслідком.

У науковій літературі з питань управління автори досить часто звертаються до поняття «закономірності управління». Слід зазначити, що цей напрямок теорії управління потребує свого подальшого розвитку, його переважно розглядають як початкову стадію формулювання закону. О. Кузьмін та ін. визначають закономірності як об'єктивні, стійкі, загальні та повторювальні зв'язки між явищами, процесами, категоріями менеджменту. М. Лесечко та ін. виділяють такі загальні закономірності в управлінській діяльності:

- закономірність цілісної системи полягає у виникненні в системі нових якостей, невластивих компонентам, що утворюють систему;
- закономірність ієрархічності виявляється в тому, що на кожному рівні ієрархії можуть виникати такі властивості, які не є сумою властивостей елементів нижчого рівня;
- закономірність комунікативності виявляється у тому, що соціальна система (організація) не є ізольованою від навколишнього середовища, а пов'язана з ним множиною комунікацій, на які варто зважати, приймаючи управлінське рішення;
- закономірність історичності полягає в тому, що будьяка соціальна система не тільки функціонує, а й розвивається, проходячи певні етапи свого життєвого циклу;
- закономірність еквіфінальності виявляється для відкритих систем, зокрема соціальних, у здатності досягати ними певного стану, який не залежить від вихідних умов і визначається виключно параметрами системи;
- закономірність стабільності організації виявляється у залежності оптимальних рішень від ступеня стабільності системи, а сама ця стабільність одночасно пов'язана оберненим відношенням зі складністю системи;
- закономірність ефективності управлінських рішень та дій виявляється у залежності ефективності управлінських рішень та дій, здебільшого, від типу

управлінських проблем та організаційних умов, у яких приймають рішення і виконують управлінські дії.

Питання виділення закономірностей в управлінні освітою ґрунтовно розглянуто Г. Єльніковою. На основі аналізу великої кількості джерел і результатів власних досліджень Г. Єльнікова сформулювала закономірності управління системою *загальної середньої освіти*, які у разі детального аналізу можна застосовувати для системи освіти взагалі. Автор об'єднала їх у дві групи.

I. Закономірності, які розкривають основу управлінської підструктури:

- 1) управління ЗСО детермінують закони соціального управління;
- 2) загальні закономірності управління ЗСО існують об'єктивно, незалежно від рівня управління і розкривають усталені зв'язки між дією зовнішніх і внутрішніх подразників та реакцією на них управлінської підструктури ЗСО;
- 3) на кожному рівні управління об'єктивно існують часткові закономірності, які відбивають специфіку цього рівня через розкриття усталених характерних зв'язків між компонентами внутрішньої структури керованої підсистеми і навколишнім середовищем;
- 4) загальні функції управління, детерміновані загальними закономірностями процесу управління;
- 5) цільові (часткові) функції управлінської структури конкретного рівня управління детерміновані призначенням цієї структури (метою її створення) і частковими закономірностями;
- 6) ефективність управління забезпечується субординаційною і координаційною узгодженістю цілей усіх суб'єктів управління з урахуванням реальної ситуації;
- 7) статична та динамічна структури управлінської підсистеми обумовлюються порядком зв'язку суб'єктів управління та характером їх взаємозалежності;
- 8) ефективність управлінської діяльності залежить від ступеня взаємовідповідності структур керуючої і керованої підсистем;
- 9) технологія управління забезпечує механізм спрямування діяльності на досягнення поставленої мети і розкриває взаємозв'язок мети, алгоритмічної послідовності дій, способу зв'язку і розподілу ступенів свободи між суб'єктами управління, порядком встановлення вертикального і горизонтального зворотного зв'язку та критеріальною моделлю (стандартом, еталоном) бажаного результату;
- 10) результативність управління залежить від способу взаємодії суб'єктів управління, рівня і кількості ступенів свободи, наявності критеріальних моделей проміжних і кінцевого результатів та періодичності встановлення зворотних зв'язків для спрямування діяльності на досягнення мети.

II. Закономірності функціонування та розвитку управлінської підструктури:

- 1) розвиток системи управління ЗСО характеризують якісні і кількісні зміни в змісті, структурі, технології управління; залежно від характеру заданих параметрів і критеріїв результату, його обумовлюють перетворення в освіті і суспільстві або він сам зумовлює ці перетворення;
- 2) адаптація системи управління до зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування спрямована на розвиток системи та залежить від поточного

коригування зв'язку і цільових функцій усіх суб'єктів управлінського процесу;

3) порядок зв'язку між суб'єктами управління обумовлений характером завдання, формами і методами управління, кваліфікацією і можливостями виконавців;

4) збільшення кількості і рівня ступенів свободи посилює процеси самоорганізації (через самоуправління), чим підвищує мотивацію виконавців;

5) управління має комунікативну основу, тому доцільність управління залежить від частоти встановлення комунікативних зв'язків (одиничний цикл прямого і зворотного зв'язку) між суб'єктами управління як основи регулювання;

6) якість управління залежить від ступеня розробки критеріальної моделі результату (уявлення кінцевого результату), ступеня спрямування процесу на цей результат (частота проміжних замірів і коригувань), ступеня відповідності цього результату розробленій моделі і визначається як їх результуюча;

7) ефективність управління забезпечується субординаційною і координаційною узгодженістю цілей усіх суб'єктів управління з урахуванням реальної ситуації, залежить від ступеня взаємовідповідності структур керуючої і керованої підсистем та визначається ступенем відповідності реально досягнутого результату поставленій меті.

Принципи управління освітою. У процесі розвитку теоретичних основ управління сформувалися певні принципи. Сформульовані вони і відносно управління освітою. Узагалі принцип визначають як основне вихідне положення будь-якої наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку або правила, покладеного в основу діяльності якоїсь організації, товариства тощо. Стосовно системи освіти дефініцію цього поняття можна розглядати як **керівну ідею, основні правила діяльності**. Принципи наукового управління вперше сформулював Ф. Тейлор у 1911 р.. У 1908 р. Гарвардська школа бізнесу проголосила метод Тейлора стандартом сучасного менеджменту і прийняла його як основу провідного навчального курсу, на який мали спиратися всі інші предмети.

Принципи управління освітою розвиваються згідно із цілями, які формує суспільство. Однак у цілому погляди зазначених вище авторів на основні принципи управління освітою: демократизацію, гуманізацію, науковість, плановість, компетентність тощо – збігаються. Нижче наведено характеристику деяких з них.

Принципи управління освітою

Автор	Принципи управління
Л. Даниленко	Демократизація, гуманізація, національна спрямованість, оптимізація, інтенсифікація, упровадження нових технологій, відкритість, диференціація, систематизація, порівняння.
А. Єрмола та ін.	Цілеспрямованість, соціальна детермінація, демократизація, науковість.
В. Пікельна	Ідейно-політична спрямованість, поєднання єдиновладдя в керівництві з колегіальністю, перспективність і прогнозування в керівництві, моральне і матеріальне стимулювання, правильна розстановка і використання кадрів, координація та оптимальне співвідношення загальноосвітньої і трудової підготовки, принцип «головної ланки», оперативність і діловитість, особистісний підхід,

	науковість управління, ефективність управління, систематичність і послідовність, урахування конкретних умов, гуманізація та естетизація, демократизація управління.
І. Прокопенко та ін.	Соціальна детермінація, науковість, демократизація, системність.
П. Третьяков	Демократизація, гуманізація, гуманітаризація, диференціація, мобільність і розвиток, відкритість освіти, багатоукладність освітніх систем, стандартизація.
М. Фіцула	Державотворення, науковість, демократизація, гуманізація, цілеспрямованість, плановість, компетентність, оптимізація, ініціатива й активність, об'єктивність в оцінюванні виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, поєднання колегіальності з персональною відповідальністю.
Н. Побірченко та ін.	Оптимальність, цілеспрямованість, перспективи і значущість мети, об'єднаний розподіл праці, функціональність, комплексність, системне самовдосконалення.

Під **демократизацією** управління розуміють делегування прав, повноважень і відповідальності широкому колу учасників педагогічного процесу, розширення кількості і функцій суб'єктів управління відповідно до підсистем діяльності всієї соціально-педагогічної системи ЗНЗ.

Принцип гуманізації ставить людину як особистість на перше місце в діяльності ЗНЗ. Завдяки його реалізації, гуманні стосунки встановлюються між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Керівники, які повноцінно реалізують цей принцип, є не тільки формальними, а й неформальними лідерами колективу.

Принцип науковості передбачає організацію управління на основі найновіших досягнень теорії управління, сучасної педагогічної науки і суміжних дисциплін, залучення інформації щодо нових досягнень з основ наук, які є складовою частиною навчального плану, та ін.

Що ж до формування принципів управління окремим закладом освіти, то слід зазначити, що, крім загальнодержавних і загальноосвітніх цілей, визначальний вплив мають цілі, які стоять перед конкретним закладом освіти.

Методи управління. Одним із важливих аспектів управління системою освіти взагалі і закладами освіти зокрема, є методи, які використовують суб'єкти управління.

За Т. Шамовою, **методи управління** – це система прийомів організації спільної діяльності учасників педагогічного процесу щодо реалізації мети, принципів і змісту управління.

В. Пікельна підкреслює, що методи управління не можуть діяти ізольовано і являють собою сукупність способів впливу керуючої системи на керовану, вони є взаємозв'язаною системою. Вона наводить декілька варіантів визначення методів управління, але в цілому вони збігаються з визначенням Т. Шамової. До створення

класифікації методів управління в освіті зверталися Л. Даниленко; І. Прокопенко та ін.; В. Крижко і Є. Павлютенков; В. Пікельна, В. Сімонов, П. Фролов, Т. Шамова та ін.

Усі наведені вище класифікації методів можна об'єднати в такі групи: економічні, організаційно-розпорядницькі, соціально-психологічні. Разом з тим, специфіка управління соціально-педагогічними системами потребує виділення також групи організаційно-педагогічних методів.

Організаційно-розпорядницькі методи пов'язані з прямим впливом на об'єкт управління. До них відносять виконання наказів, розпоряджень, постанов та інших нормативних документів. Результатом використання цих методів є встановлення режиму роботи закладу освіти, правил для учасників навчально-виховного процесу, підбір і розстановка кадрів та ін.

Організаційно-педагогічні методи впливають на організацію науково-методичної і виховної роботи, окремі аспекти на вчально-виховного процесу, атестацію педагогічних та управлінських кадрів тощо.

Методи управління освітою

Автор	Методи управління
В. Сімонов	Економічні; організаційно-розпорядницькі (адміністративні); психолого-педагогічні; ідеологічні.
П. Фролов	Організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, адміністративно-господарські, методи управління навчально-виховним процесом.
В. Пікельна	Економічні (централізованого планування, самостійного планування, бюджетного управління, кошторисно-господарчого розрахунку, економічного стимулювання); організаційно-педагогічні (інструктування, регламентування, нормування та ін.); соціально-психологічні (психологічні, соціологічні).
Т. Шамова	Організаційно-педагогічні методи; соціально-психологічні методи (соціально-політичні, соціального нормування та регулювання, психологічні); соціально-політичні; економічні; організаційно-розпорядницькі.
І. Прокопенко та ін.	Організаційно-розпорядницькі; організаційно-педагогічні; соціально-педагогічні; фінансово-господарські та економічні.
Л. Даниленко	Вербальні; дослідницькі; ілюстративно-показникові; техніко-технологічні.
В. Крижко, Є. Павлютенков	Економічні; адміністративні; психолого-педагогічного впливу; громадського впливу.

Соціально-психологічні методи створюють здоровий психологічний клімат у колективі, формують організаційну культуру закладу або установи освіти, будують відносини із зовнішнім середовищем на умовах соціального партнерства. Важливим для своєчасного коригування управлінської діяльності є також використання результатів соціологічних досліджень.

Економічні методи направлені на удосконалення фінансово-господарської діяльності закладів та установ освіти і задоволення економічних потреб його працівників. Це методи, які використовують на етапі формування і виконання

бюджету. Методи залучення позабюджетних коштів, методи, що дозволяють витримувати режим економії енергоносіїв, методи матеріального стимулювання та ін.

Л. Даниленко на прикладі загальноосвітнього навчального закладу запропонувала підхід до виділення методів управління, який не заперечує розглянутим, але поширює погляд на них. В основу класифікації вона поклала характер джерела управлінської інформації. До **вербальних методів** Л. Даниленко відносить індивідуальну та групову бесіду, інструктаж, консультацію, до **дослідницьких методів** – аналіз та синтез прийнятих членами адміністрації школи управлінських рішень, аналіз педагогічної діяльності вчителів та діагностування, систематизацію та порівняння діяльності вчителів, узагальнення досвіду їх роботи, співставлення з попередніми досягненнями, прогнозування майбутніх досягнень. До **ілюстративно-показникових методів**: графіки, таблиці, місцеві та регіональні органи інформації, контрольні стенди, картки та ін. До **техніко-технологічних**: використання комп'ютера, телебачення, радіо та ін..

Слід також звернути увагу на групу **методів громадського впливу**, які виділяють В. Крижко і Є. Павлютенков. Це розвиток демократії в системі освіти, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу й іміджу.

Останнім часом посилюється роль методів, пов'язаних з моделюванням управлінської діяльності, які ґрунтовно розробила В. Пікельна. Використання концептуальних моделей як основи проектування реальних систем управління закладами освіти висвітлив О. Мойсеєв. Система методів управління системою освіти постійно розвивається та удосконалюється.

Функції управління освітою. Важливим аспектом ефективної роботи систем управління є реалізація функціонального підходу. О. Кузьмін під **функцією управління** розуміє вид управлінської діяльності, який забезпечує формування способів управлінського впливу.

О. Мойсеєв визначає **функцію управління** як конкретну форму (вид) ціленаправленого впливу систем управління на організаційні процеси в об'єкті управління з метою отримання певного кінцевого результату.

Функції управління освітою

Автор	Функції управління
Ю. Бабанський та ін.	Планування. Організація. Стимулювання. Регулювання. Контроль. Коригування. Аналіз.
Б. Кобзарь	Соціально-педагогічні. Організаційно-керуючі. Організаційно-педагогічні.
П. Фролов	Педагогічний аналіз. Планування. Організація. Контроль. Регулювання процесу виконання рішень.
Ю. Конаржевський	Педагогічний аналіз інформації . Підготовка і прийняття управлінського рішення. Організація. Внутрішньошкільний контроль. Регулювання.
М. Поташник	Первинний аналіз. Програмування. Планування. Організація. Контроль. Регулювання. Аналіз. Стимулювання. Коригування.
В. Пікельна	Планування. Організація. Координування. Контроль. Регулювання. Облік. Аналіз.

В. Лазарєв	Планування. Організація. Керівництво. Контроль.
Н. Островерхова та ін.	Прийняття управлінського рішення. Організація. Регулювання. Облік і контроль.
М. Дарманський	Вироблення та прийняття управлінського рішення. Організація. Регулювання. Коригування. Облік і контроль. Збирання і оброблення інформації.
П. І. Третьяков	Інформаційно-аналітична. Педагогічний аналіз інформації. Мотиваційно-цільова. Планово-прогностична. Організаційно-виконавська. Контрольно-діагностична. Регулятивно-корекційна.
Л. Даниленко	Класичні (прийняття управлінського рішення, організаційна, координуюча, коригуюча, регулююча, облік і контроль). Діяльнісні (стимулююча, дослідницька, суспільно-політична, культурно-просвітницька, господарська, фінансова, викладацька, економічна, науково-методична, аналітична, діагностична). Модернізовані (консультативна, прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька).

У сучасній літературі переважно виділяють такі управлінські функції: аналіз, планування, організація, розпорядництво (або командування), мотивація, керівництво, координація, контроль, регуляція, комунікація, дослідження, оцінка, прийняття рішень, підбір персоналу, представництво і ведення переговорів та ін.

Більшість авторів пропонують підхід, заснований на об'єднанні суттєвих видів управлінської діяльності в невелику кількість категорій, які можуть бути застосовані до всіх організацій. Вони виділяють функції планування, організації, мотивації і контролю.

Форми управління освітніми системами. Сучасний етап розвитку освіти в Україні висуває особливі вимоги до якості роботи систем управління. Для ефективної роботи необхідно виробляти гнучкі підходи для швидкого і адекватного реагування на вимоги часу. Системи управління освітою на практиці реалізуються в тому числі і в різних формах, які безпосередньо визначають суб'єкти управлінської діяльності. Тому керівник повинен володіти традиційними та модернізованими підходами щодо визначення доцільних форм управління. Слід зазначити, що на вибір форм управління впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори. Внутрішні фактори в основному є результатом управлінських рішень. Зовнішні фактори є факторами навколишнього середовища.

Під **формою** розуміють тип, будову, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв будь-якого явища, пов'язаний з його сутністю, змістом. Виходячи з цього, **форму управління** освітніми системами можна визначити як зовнішній вираз діяльності суб'єктів управління по відношенню до об'єктів управління в рамках реалізації першими управлінських функцій застосуванням відповідних технологій згідно з цілями діяльності закладу.

Форми управління закладами і установами освіти знайшли своє відображення у відповідних нормативних документах, наприклад, у Положенні про загальноосвітній навчальний заклад. Це педагогічна рада, загальні збори (конференція) учасників навчально-виховного процесу, рада загальноосвітнього

навчального закладу, піклувальна рада, учнівський комітет, батьківський комітет, методичні об'єднання, комісії, асоціації тощо. Разом з тим, у практиці управління широко застосовують проведення оперативних нарад, нарад при директорові закладу освіти, педагогічних консилиумів, ділових ігор, індивідуальних співбесід та ін.

При органах управління освітою районного (міського) і обласного рівнів утворюють колегії. Результатом їх роботи є рішення, що здійснюються наказами керівника освіти відповідного рівня. Крім того, має місце проведення заходів у вигляді координаційних рад, міжвідомчих нарад та ін. Слід звернути увагу також на те, що подальший розвиток форм управління в системі освіти пов'язаний з їх інноваційною діяльністю, запровадженням інформаційно-телекомунікаційних технологій та ін.

Л. Даниленко вважає, що в управлінській діяльності керівника термін «форма» означає відповідну сторону процесу управління (розпоряджувально-адміністративну та дорадчо-адміністративну). До **розпоряджувально-адміністративних форм** вона відносить накази, розпорядження, усні і письмові вказівки, директиви тощо, поділяючи їх на нормативні, що не мають прямого адресата і містять лише загальні норми дій щодо тих чи інших умов і розраховані на тривалий період (примірні статuti, положення, посадові інструкції, стандарти тощо) та індивідуальні, тобто такі, які адресують певним об'єктам управління (накази, постанови, розпорядження та ін.).

Дорадчо-адміністративні форми управлінської діяльності, за Л. Даниленко, поділяються на колегіальні, колективні та індивідуальні. **Колегіальні форми** реалізуються через засідання ради школи, педагогічної ради, методичної ради, конференції трудового колективу, батьківські збори та ін, **колективні** – через засідання штабу самоврядування, ради старійшин та ін., **індивідуальні** – через індивідуальні бесіди з підлеглими, консультації, поради та ін. Л. Даниленко розробила класифікацію педагогічно доцільних форм управлінської діяльності.

Удосконалення роботи системи освіти суттєво залежить від вибору керівником форм управління. Будуючи систему управління закладами та установами освіти на основі системного підходу, доцільно підбирати їх окремо для кожної підсистеми соціально-педагогічної системи відповідно до проголошених цілей їх діяльності. Вибір форм управління є фактично елементом технологій управління, які використовують в освіті.

2. Реалізація основних функцій педагогічного менеджменту

Планування – вид управлінської діяльності, який визначає перспективу і майбутній стан організації, шляхи і способи його досягнення. Виділяють стратегічне планування (понад 1 рік) і оперативне (поточне) планування (до 1 року). Стратегічне планування полягає у виборі курсу розвитку організації – її стратегії. Оперативне планування є одночасно продовженням стратегічного планування і способом реалізації стратегії. В американському менеджменті його часто називають плануванням реалізації стратегії.

Стратегічне планування є невід'ємною частиною **стратегічного управління**, яке за В. Пікельною передбачає наявність у керівника закладу вміння передбачити зміни в освіті. Саме тому стратегічне управління ґрунтується на

тривалих і правильних прогнозах. Стратегічне планування, як правило, містить найголовніші загальні установки, передбачувані види діяльності, їх зміст, від реалізації яких залежить підвищення результативності управлінської діяльності і, як наслідок, підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу на достатньо тривалий період. Стратегічне управління неможливе без обґрунтованих прогнозів за всіма видами діяльності навчального закладу. Стратегічне управління з 50–60-х років передбачало довгострокове планування, надання освітянських послуг населенню, виконання додаткових робіт і освоєння ринку праці. Довгострокові плани стали важливим засобом вироблення стратегії на майбутнє. У 70-х роках ХХ ст. змінюються споживчі пріоритети (поява нових технологій, нові технічні засоби, комп'ютеризація), що змінило увагу керівників у розробці планів. У 80-ті роки увага керівників пов'язується із забезпеченням своєчасної адаптації діяльності закладу до змін. Центром адаптації навчальних закладів стає відповідь на виклик з боку соціально-економічного оточення. Основою стратегічних рішень стає вибір нової позиції навчального закладу – вибір свого майбутнього. До кінця 90-х років стратегічне управлінське рішення визначається умовами, за якими можливе успішне подальше реагування на зміни, що відбуваються у соціально-економічному оточенні. Від керівників шкіл не чекають простого реагування на зміни. Потрібно свідомо управляти цими змінами за допомогою розробки стратегічного плану розвитку навчального закладу.

Реалізація технології розвитку школи є не можливою без використання основ стратегічного планування. Так В. Лазарев вважає, що програма розвитку школи повинна визначати:

1. Проблеми, на рішення яких вона зорієнтована.
 2. Нововведення, за рахунок упровадження яких пропонується повністю або частково вирішити існуючі проблеми.
 3. Образ (проект) бажаного майбутнього школи, який інтегрує всю сукупність нововведень, що планується ввести в освітню систему школи.
 4. Стратегію здійснення змін.
 5. Цілі програми – очікувані і бажані результати змін.
 6. План дій.
 7. Інноваційні проекти здійснення часткових змін.
 8. Ресурсне забезпечення програми.
 9. Кадрове забезпечення програми.
- Л. Калініна та ін. пишуть, що стратегічне управління школою пов'язане з такими питаннями:

- Що чекає школу в майбутньому і як це передбачити?
- Як визначити шляхи розвитку організації і розв'язання проблем, що виникають?
- Які результати роботи школа вважає справді важливими?
- Яку школу хочуть створити люди, що в ній працюють?

Стратегічне планування – це аналітичний процес, в результаті якого виробляються стратегічні рішення. Його мета управління планами. Стратегічне планування передбачає постановку питань, пов'язаних із самими процесом визначення цілей.

М. Мескон та ін. вказують, що **стратегічне планування** є набір дій і рішень, які зроблені керівництвом, які ведуть до розробки специфічних стратегій, призначених для того, щоб допомогти організації досягти свої цілі.

Ми вважаємо доцільним взяти за основу **етапи стратегічного планування**, запропоновані О. Кузьміним та ін. Вони є такими:

1. Інформаційне забезпечення стратегічного планування.
2. Визначення місії і цілей організації. Місія – це чітко виражена причина існування організації. Сутність і роль місії можемо з'ясувати за схемою.
3. Вибір методів аналізу факторів зовнішнього і внутрішнього середовища.
4. Оцінка і аналіз факторів зовнішнього середовища.
5. Оцінка і аналіз факторів внутрішнього середовища.
6. Виконання розрахунків, обґрунтувань, проектних розробок.
7. Формування варіантів стратегій (стратегічних альтернатив).
8. Вибір оптимальної стратегії.
9. Оцінювання стратегій.

Слід наголосити, що зазначені етапи фактично відображують підходи, які надаються у класичних працях з теорії менеджменту.

Застосовуючи відповідні положення до системи освіти, слід конкретизувати деякі вимоги до їх реалізації.

Інформаційне забезпечення стратегічного планування полягає в підборі інформації про навчальний заклад або певну освітню систему щодо розроблення стратегії його (її) розвитку. Зазначена інформація повинна відображувати фактори зовнішнього і внутрішнього середовища, можливі стратегії тощо.

Визначення місії і цілей навчального закладу або певної освітньої системи буде суттєво залежати від їх статусу. Наприклад, місія школи – навчально-виховного комплексу, який включає дитячий садок, початкову, основну і профільну школи, є такою: адаптувати учнівську молодь до динамічного мінливого соціального середовища і сформувати в неї розуміння власного «Я» – соціального, психічного, біологічного, фізичного – в умовах ринкової економіки.

Щодо місії ВНЗ, то наведемо як приклад місію Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, яка концентрується у девізі «пізнавати – навчати – освічувати»:

– збагачувати наукову картину світу та долати межі накопиченого знання шляхом взаємопов'язаних фундаментальних наукових досліджень людини, суспільства, природи, втілювати отримані наукові знання у ефективні сучасні технології;

– готувати інтелектуальну еліту нації, високопрофесійних, духовно багатих, патріотичних фахівців та громадян;

– зберігати, розповсюджувати та розвивати вічні цінності української та світової культури, сприяти неперервному духовному розвитку суспільства та людини.

Формулюючи місію закладу освіти, ми повинні виходити із його **стратегічних цілей**. **Ціль** – це ідеальне передбачення результату діяльності. **Класифікація цілей** може бути різною: за системною значущістю (важливістю); за змістом (тематикою); за структурною підпорядкованістю; за соціальною значущістю та ін.. Відповідно, цілі освіти – ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності. Визначення цілей – найбільш важкий і відповідальний етап

стратегічного планування. Зміни в місії є фактично зміною шляху розвитку навчального закладу.

Формуючи системи цілей, слід мати на увазі, що вони повинні:

- бути конкретними і підлягати вимірюванню;
- охоплювати всі рівні організації (ієрархічні);
- мати різну тривалість (довгострокові, середньострокові, короткострокові);
- бути досяжними та зрозумілими;
- бути взаємодоповнюючими та взаємоузгодженими тощо.

Вибір методів аналізу факторів зовнішнього і внутрішнього середовища передбачає використання стандартних методів дослідження, які переважно мають загальнонауковий характер. Це методи порівняння, експертних оцінок, системного аналізу, статистичного і соціологічного дослідження, кваліметричні методи тощо.

Оцінка і аналіз факторів зовнішнього середовища полягає в дослідженні таких факторів прямої і непрямой дії, як загальний соціально-політичний стан держави, споживачі і постачальники освітніх послуг, органи управління освітою, наявна освітня інфраструктура, нормативно-правові акти з питань освіти та нормативно-правові акти загальної дії, бюджетне і позабюджетне фінансування, профспілка працівників освіти і науки тощо.

Оцінка і аналіз факторів внутрішнього середовища передбачає вивчення кадрового забезпечення освітньої системи, її цілей, педагогічних і управлінських технологій, що використовуються, наявної структури, ресурсів тощо. У процесі оцінювання й аналізу факторів внутрішнього середовища навчального закладу необхідно звернути увагу на його конкурентні переваги перед іншими навчальними закладами такого типу. **Виконання розрахунків, обґрунтувань, проектних розробок** полягає у визначенні найважливіших показників, які є характерними для певної освітньої системи, з'ясування можливих змін, які відбудуться в разі застосування запропонованої стратегії. Така робота передбачає наявність кваліфікованих кадрів і ґрунтовної науково-методичної бази.

Формування варіантів стратегій (стратегічних альтернатив) передбачає розробку варіантів стратегії розвитку освітньої системи.

Вибір оптимальної стратегії є найбільш складним етапом для керівника. Його вибір (бажано колегіальний) фактично обумовить розвиток навчального закладу або певної освітньої системи на віддалену перспективу.

Оцінювання стратегій полягає у з'ясуванні її відповідності місії та цілям освітньої системи з використанням досягнень теорії оцінювання. На цьому етапі необхідно забезпечити отримання максимально достовірної вихідної інформації.

Результатом реалізації зазначених етапів є управлінські рішення, які дозволять суттєво поліпшити діяльність певної освітньої системи відповідно до намічених стратегічних цілей. Реалізація стратегічних планів є можливою за умови ефективного **оперативного (поточного) планування**.

Оперативне планування – різновид управлінської діяльності, який полягає в реалізації комплексу заходів, пов'язаних із розробленням оперативного плану з метою реалізації обраної стратегії і передбачає такі етапи:

1. Інформаційне забезпечення оперативного планування.
2. Оцінювання та аналізування сильних і слабких позицій організації.
3. Вибір і формування планових параметрів.

4. Формування бюджету (бюджетування).
5. Вибір адміністративних важелів.
6. Формування альтернативних варіантів оперативних планів.
7. Вибір варіанта оперативного плану, що відповідає прийнятій стратегії.

Основними принципами планування роботи закладів та установ освіти є такі: цілепокладання, науковості, системного підходу, доцільності, наступності, колективності, врахування специфіки закладу та ін. Актуальним є виділення принципу використання прикладного програмного забезпечення, що обумовлено застосуванням комп'ютерної техніки в управлінні закладами освіти.

Принцип цілепокладання передбачає постановку мети як діяльності на відповідному рівні управління освітою відповідно до Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; Національної доктрини розвитку освіти та інших нормативних документів. Визначення мети необхідно зорієнтувати на досягнення конкретних результатів відповідно до показників, які підлягають вимірюванню.

Принцип науковості повинен забезпечувати планове запровадження досягнень психолого-педагогічних та суміжних наук, використання результатів наукових досліджень у навчально-виховному процесі та управлінні.

Принцип системного підходу передбачає розгляд діяльності закладу або установи освіти як соціально-педагогічної системи, планування діяльності якої відбувається шляхом планування діяльності її підсистем. Він передбачає системне бачення керівником об'єкта управління, наявність у нього навичок щодо декомпозиції відповідної соціально-педагогічної системи.

Принцип доцільності дозволяє планувати роботу на основі діагностичних даних з метою підвищення її реальної результативності. Це відбувається за рахунок внесення в план роботи заходів, які є конкретними, не переобтяжують його і які реально виконують.

Принцип наступності забезпечує відображення в плані результатів роботи за попередній період, що призводить до коригування діяльності на новому етапі.

Принцип колективності полягає в залученні до складання плану не тільки колективу закладу чи установи освіти, а й батьків, учнів, представників громадських організацій, тобто всіх учасників навчально-виховного процесу.

Принцип урахування специфіки закладу є дуже важливим у сучасних умовах. Він полягає в тому, щоб при плануванні брати до уваги тип закладу чи установи освіти, особливості соціуму, у якому він працює, кадрове та матеріально-технічне забезпечення, особливості фінансування та ін.

Принцип використання прикладного програмного забезпечення регулює використання нових інформаційних технологій при плануванні роботи. Сучасне прикладне програмне забезпечення значно полегшує як сам процес планування, так і організацію та контроль виконання плану роботи закладу або установи освіти.

Основним документом планування роботи школи є річний план. Є доцільним приведення розділів річного плану у відповідність до структури Закону України «Про загальну середню освіту». Його пропонують складати за участю педагогічного колективу, громадських організацій, відображуючи головні питання діяльності школи, і в обов'язковому порядку обговорювати на засіданні педагогічної ради. Зважаючи на те, що річний план має виходити з глибокого аналізу діяльності педагогічного й учнівського колективів і орієнтувати їх на досягнення кінцевого

результату в навчально-виховному процесі, є необхідним пов'язувати його створення з виробленням критеріїв ефективності роботи ЗНЗ і його управлінської підсистеми зокрема. Доцільно використовувати для цього факторно-критеріальні кваліметричні моделі оцінки ефективності роботи ЗНЗ та окремих його підсистем.

Безпосередньо структуру річного плану роботи ЗНЗ розглянуто в значній кількості робіт та ін.. Аналізуючи їх, слід відзначити, що структури річних планів роботи ЗНЗ, які пропонували до 1997 р., в основному тотожні, а *плани мають* близькі за змістом *розділи*, а саме:

1. Вступ.
2. Здійснення загальної обов'язкової середньої освіти молоді.
3. Керівництво навчально-виховним процесом.
4. Робота з педагогічними кадрами.
5. Організація контролю за навчально-виховним процесом.
6. Робота з батьками, шефами і громадськістю.
7. Охорона життя і здоров'я учнів.
8. Укріплення матеріально-технічної бази школи і господарська робота.

Характерною рисою сучасних річних планів роботи є підвищена увага до інноваційної діяльності, упровадження інформаційних технологій, охорони праці та безпеки життєдіяльності, фінансово-господарських питань. Нами пропонується така **структура річного плану роботи ЗНЗ:**

1. Вступ.
2. Виконання законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту».
3. Розстановка педагогічних кадрів і розподіл обов'язків.
4. Управління діяльністю педагогічного колективу.
 - 4.1. Педагогічні ради.
 - 4.2. Наради при директорові.
 - 4.3. Методичні й організаційні наради при заступниках директора з навчальної роботи.
 - 4.4. Методичні й організаційні наради при заступниках директора з виховної роботи.
 - 4.5. Індивідуальні співбесіди з членами педагогічного колективу.
5. Навчально-методична робота. Підвищення кваліфікації вчителів.
 - 5.1. Організаційно-навчальна робота.
 - 5.2. Навчальний план.
 - 5.3. Методична робота.
 - 5.3.1. Діяльність методичної ради.
 - 5.3.2. Діяльність шкільних методичних об'єднань і творчих груп.
 - 5.4. Підвищення кваліфікації вчителів.
 - 5.5. Атестація вчителів.
6. Організація виховної роботи з дітьми.
 - 6.1. Учнівське самоврядування.
 - 6.2. Організація виховної роботи з дітьми по паралелях класів.
 - 6.3. Робота з неблагополучним контингентом.
 - 6.4. Краєзнавча робота. Шкільні музеї.
 - 6.5. Шкільний прес-центр.
 - 6.6. Допризовна підготовка юнаків. Цивільна оборона. Військово-патріотичне

виховання та спортивно-масова робота.

7. Організація контрольно-аналітичної діяльності.

7.1. Контроль за веденням документації.

7.2. Проведення контрольних робіт і зрізів знань за текстами адміністрації.

7.3. Контрольно-аналітична діяльність.

7.4. Графіки.

7.4.1. Графік черговості вивчення стану викладання предметів протягом п'ятирічного циклу.

7.4.2. Графік контролю за виконанням єдиних вимог до усного та писемного мовлення учнів (контроль за веденням зошитів).

7.4.3. Графік навчальних екскурсій і походів (згідно з вимогами навчальних програм).

7.4.4. Графік проведення предметних тижнів.

7.4.5. Графік чергування класів по школі.

7.4.6. Графік проведення батьківських зборів і занять батьківського університету педагогічних знань.

8. Діяльність ради школи. Робота з батьками, громадськістю.

9. Охорона здоров'я та життя дітей. Охорона праці. Санітарно-профілактична і оздоровча робота.

9.1. Фінансово-господарська діяльність.

Функція організації пов'язана із такими категоріями, як повноваження, відповідальність, делегування тощо. Наведемо їх визначення:

Повноваження – це обмежене право використовувати ресурси організації та спрямовувати зусилля деяких її працівників на виконання певних завдань. Повноваження делегуються посаді, а не індивіду, який займає її в даний момент.

Відповідальність – це зобов'язання виконувати поставлені завдання та відповідати за їх позитивне вирішення.

Делегування – передавання завдань і повноважень особі, яка бере на себе відповідальність за їх виконання. Загальний менеджмент розглядає дві основні концепції делегування повноважень: класичну – де повноваження передаються від вищого до нижчого рівнів, і концепцію обмежених повноважень – де підлеглий може відхилити вимоги керівника. За характером делегування виділяють лінійні і функціональні повноваження.

Лінійні повноваження передаються безпосередньо від керівника підлеглому і далі іншим підлеглим.

Функціональні (штабні) повноваження делегуються менеджером вищого рівня управління, який керує реалізацією певної функції менеджменту, менеджеру нижчого рівня управління, який керує реалізацією аналогічної функції. Виділяють декілька видів функціональних повноважень: узаконені, рекомендаційні, обов'язкові узгодження, паралельні тощо.

У підпорядкуванні керівника можуть бути такі *типи штабного апарату*:

1. **Обслуговуючий апарат.** В системі освіти він згрупований, як правило, на рівні району і більш вищих в ієрархії органів управління освітою. Це централізована бухгалтерія, планово-економічний відділ, центр матеріально-технічного забезпечення закладів освіти тощо. Аналогічні підрозділи працюють і у ВНЗ. Щодо

дошкільних, позашкільних, загальноосвітніх закладів і закладів професійно-технічної освіти, то відповідні функції делеговані конкретним особам.

2. Консультативний апарат. Його наявність є характерною для вищих рівнів управління освітою і ВНЗ. Щодо системи дошкільної, загальної середньої і професійно-технічної освіти, то залучення консультантів є епізодичним і здійснюється переважно на громадських засадах.

3. Особистий апарат. На рівні загальноосвітніх і професійно-технічних закладів обмежується посадою секретаря керівника. У ВНЗ і на вищих рівнях управління освітою цей апарат може бути також представлений помічниками, референтами тощо.

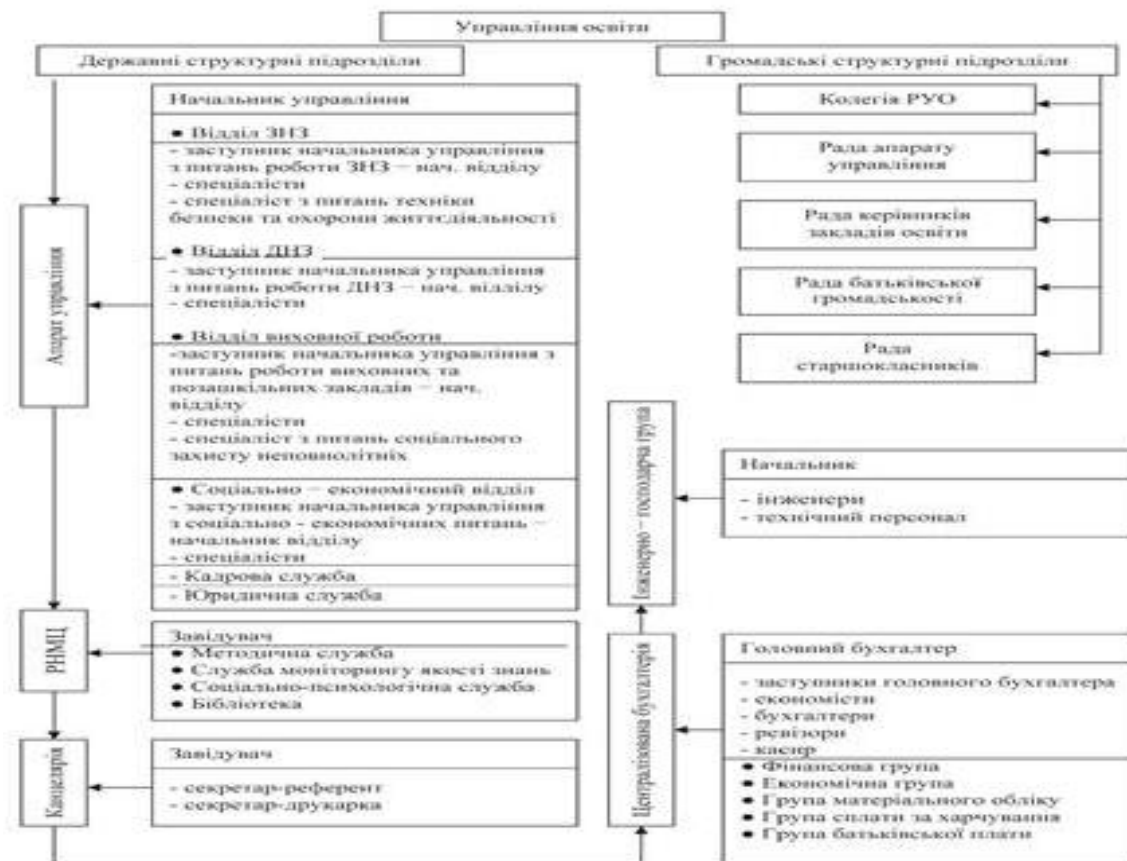
Важливу роль відіграє побудова організації, в процесі якої формується **організаційна структура управління** – упорядкована сукупність підрозділів, які формують рівні управління, їх взаємозв'язки й забезпечують керівництво організацією. Існують дві основні структури управління – лінійна та функціональна, а все інше розмаїття існуючих структур є результатом комбінації цих двох типів, виникнення яких пов'язане зі спробою подолання недоліків перших двох структур.

1. Лінійні (характеризуються лінійними формами зв'язку між ланками управління і як наслідок, концентрацією всього комплексу функцій управління в одній ланці; може використовуватися лише в умовах відносно простої системи організації з постійними умовами, завданнями і функціями менеджменту).

2. Функціональні (передбачається, що кожен орган управління спеціалізується на виконанні окремих видів управлінської діяльності; існує поряд з лінійною, що створює подвійне підпорядкування для виконавців).

3. Комбіновані (лінійно-функціональні, лінійно-штабні, конгломеративні).

Як приклад наведемо організаційну структуру управління освітою на районному рівні за В. Грабовським.



Відносно школи функція організації передбачає такі дії:

1. Організацію нових видів, моделей освітніх установ і освітніх процесів.
2. Роботу щодо створення внутрішньошкільної організаційно-розпорядничої документації.
3. Роботу зі створення правил, розпорядків, режимів, загальних і офіційних норм, правил, регламентів та ін.
4. Використання різних регламентів, правил, норм та ін.
5. Роботу з організації набору контингенту учнів.
6. Організацію потоків, груп, класів, профілів тощо.
7. Організацію позанавчальної виховної роботи.
8. Організацію прийому нових робітників, групування вчителів для роботи з різними групами і потоками дітей.
9. Організацію діагностичної, дослідної, експериментальної роботи в школі.
10. Структурування і конкретну організацію методичної роботи з учителями, програмно-методичне забезпечення.
11. Організацію інноваційної діяльності в школі.
12. Створення нових структурних підрозділів і постів у школі.
13. Роботу над штатним розкладом.
14. Розподіл навантаження, визначення обов'язків і прав, повноважень і відповідальності виконавців.
15. Надання завдань виконавцям.
16. Організаційну роботу щодо проведення великих заходів, подій у школі.
17. Організацію міжпроцесних і міжпредметних зв'язків, координації дій виконавців.
18. Організацію учительського та учнівського самоврядування; створення й

укорінення необхідних нових формальних зв'язків у школі; організацію зовнішніх зв'язків.

19. Організацію професійної комунікації в школі, створення умов для продуктивного професійного спілкування.

20. Створення й укорінення організаційних механізмів життєдіяльності школи і зовнішніх зв'язків.

21. Організацію роботи з педагогічним і учнівським колективом та ін.

Ю. Конаржевський виділяє організацію як «діяльність органу управління зі створення, упорядкування певної структури організаційних відносин в управляючій системі, необхідних для ефективного виконання управлінських рішень». Для побудови організаційної діяльності в управлінні освітою він рекомендує для керівників такі організаційно-розпорядчі методи:

1. Чітке визначення цілі майбутньої роботи, огляд всього руху до цілі – від початку до кінця.

2. Точне визначення задач для кожного підлеглого.

3. Підготовка всього необхідного для майбутньої роботи.

4. Установлення норм виконання для вимірювання результатів.

5. Розподіл влади, відповідальності, адресату та часу звітності.

6. Інструктування виконавців як засіб створення організаційної системи.

Тривалий час в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами вважалося, що управління здійснюється тільки на рівні адміністрації. Поступово, враховуючи вимоги часу, демократизації суспільства, переходу освітніх систем від функціонування до саморозвитку та самоуправління, до ієрархічної структури ввійшли такі рівні, як рівні вчителів та учнів. Г. Полякова висвітлила задачі, що вирішуються на кожному **рівні управління ЗНЗ**.

1. Рівень керівника ЗНЗ (директора) – визначення стратегії розвитку ЗНЗ; матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу; кадрове забезпечення; моделювання та організація системи внутрішньошкільного управління; створення мотиваційної моделі для саморозвитку педагогічних кадрів; створення умов для формування відповідної організаційної культури навчально-виховного закладу; самоаналіз та самокорекція власної діяльності за результатами, саморозвиток керівника.

2. Адміністративний рівень (заступників директора) – аналіз, діагностика та корекція ефективності навчально-виховного процесу за результатами навчання та розвитку учнів; визначення ступеня реалізації цілей навчання та розвитку у порівнянні з реальним результатом; створення мотиваційної моделі для саморозвитку вчителя; моделювання та організація структури навчальної, науково-методичної та виховної роботи у ЗНЗ; моніторинг якості освітнього процесу; апробація та експертиза інновацій; організація та забезпечення відповідних умов навчально-виховного процесу для його ефективності; самоаналіз власної діяльності, самокорекція, яка спрямована на саморозвиток.

3. Рівень завідуючих науково-предметними кафедрами та методичними об'єднаннями учителів – делегування управлінських повноважень, підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності вчителів, координація педагогічної

діяльності за навчальними дисциплінами та галузями знань; аналіз та узагальнення досвіду роботи та інноваційної діяльності вчителів.

4. Педагогічний рівень (вчителів), на якому відбувається педагогічне управління навчальним процесом; відбір та структурування змісту освіти відповідно до типу навчального предмету; структурування власної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності учнів, добір доцільних методів та форм навчання, спрямованих на ефективність навчального процесу; створення мотиваційної моделі навчання та розвитку учнів; діагностика (моніторинг) результатів навчання при вивченні окремих предметів, виховання та розвитку учнів і їх змін, що відбуваються під час навчально-виховного процесу; коригування якості навчального процесу відповідно до бажаних результатів; самоаналіз та самокорекція власної діяльності, саморозвиток.

5. Учніський рівень – науково-пізнавальна учнівська діяльність під час організованого процесу навчання; самоуправління учнів, що повинно тонко виховуватись педагогічним колективом; шкільне самоврядування; самоаналіз; самокорекція; саморозвиток учнів.

Реалізація функції організації на рівні *управління освіти району (міста)* складається з таких дій:

1. Створення умов для реалізації конституційних прав громадян на освіту.
2. Формування мережі закладів освіти.
3. Надання можливостей щодо одержання освіти в різних формах відповідно до потреб учнів, у тому числі забезпечення альтернативних форм отримання освіти.
4. Організація спільної роботи з кримінальною міліцією і службою у справах дітей.
5. Організація експертизи обліку дітей і підлітків шкільного віку навчальними закладами району (міста).
6. Створення інформаційного банку даних про дітей шкільного віку.
7. Організація роботи щодо відкриття груп продовженого дня.
8. Організація експертного оцінювання документів (навчальних планів, програм, документів про індивідуальне навчання, екстернат, кадрове забезпечення, забезпечення підручниками, охоплення дошкільною освітою та ін.), представлених навчальними закладами в районне (міське) управління освіти.
9. Проведення нарад з директорами закладів та установ освіти.
10. Проведення нарад із заступниками директорів закладів та установ освіти.
11. Проведення нарад з керівниками і методистами дошкільних навчальних закладів.
12. Проведення нарад з керівниками і методистами позашкільних навчальних закладів.
13. Організація роботи з обдарованими дітьми.
14. Організація діяльності методичних об'єднань.
15. Організація оздоровлення дітей.
16. Організація медичних оглядів працівників і учнів.
17. Організація роботи щодо соціального захисту дітей пільгових категорій.
18. Організація роботи щодо впровадження в навчально-виховний процес державної мови, забезпечення розвитку і функціонування інших мов.
19. Організація експериментальної і науково-дослідної роботи в закладах та

установах освіти району (міста).

20. Створення інформаційного простору в системі освіти району (міста).
Організація оновлення WEB-сайту районного (міського) управління освітою.

21. Організація діяльності психологічної служби.

22. Створення системи контролю за виконанням управлінських рішень на районному (міському) рівні та ін..

На рівні Головного управління освіти і науки функція організації передбачає:

1. Організацію і проведення засідань колегії Головного управління освіти і науки.

2. Проведення апаратних нарад.

3. Проведення нарад і семінарів з керівниками районних (міських) відділів (управлінь) освіти.

4. Проведення регіональних нарад (по групах районів і міст) з керівниками районних (міських) відділів (управлінь) освіти, активом галузі.

5. Організацію виїзних днів ГУОН у районах і містах області.

6. Організацію виїздів працівників ГУОН у райони і міста області згідно з планом.

7. Проведення нарад з керівниками закладів освіти обласного підпорядкування.

8. Проведення нарад з керівниками професійно-технічних навчальних закладів.

9. Проведення нарад зі спеціалістами районних (міських) відділів (управлінь) освіти за напрямками.

10. Проведення нарад з керівниками ліцеїв при вищих навчальних закладах.

11. Проведення нарад з керівниками позашкільних навчальних закладів.

12. Проведення нарад з керівниками вечірніх (змінних) і денних загальноосвітніх шкіл з класами (групами) з вечірньою та заочною формами навчання.

13. Проведення нарад з керівниками міжшкільних навчально-виробничих комбінатів.

14. Організацію засідань ради начальників районних (міських) відділів (управлінь) освіти.

15. Організацію засідання ради керівників дошкільних закладів.

16. Організацію засідання ради керівників інтернатних установ.

17. Організацію засідання ради директорів загальноосвітніх навчальних закладів області.

18. Організацію засідання ради директорів ВНЗ I–II рівня акредитації.

19. Організацію засідання ради ректорів ВНЗ III–IV рівня акредитації.

20. Організацію роботи регіональної експертної ради з ліцензування та атестації навчальних закладів.

21. Організацію засідань міжгалузевої ради з професійнотехнічної освіти.

22. Проведенню обласної комісії з атестації педагогічних працівників.

23. Організацію оновлення WEB-сайту ГУОН.

24. Організацію і проведення прийому громадян начальником ГУОН (у тому числі виїзного прийому).

25. Організацію роботи із зверненнями громадян та ін.

3. Мотивація як загальна функція педагогічного менеджменту

Мотивація ґрунтується на двох категоріях: потреби і винагороди.

Потреба – внутрішній стан психологічного чи функціонального відчуття браку чого-небудь.

Винагорода – цінності, блага, які надаються працівникові в процесі або ж після закінчення певної діяльності. До зовнішньої винагороди відносять такі стимули до праці, як заробітна плата, премії, престижне робоче приміщення, просування по службі тощо. Внутрішня винагорода – блага, отримані безпосередньо у самому процесі трудової діяльності – виконання поставлених завдань, використання та збагачення власних творчих можливостей і здібностей, винаходи і відкриття.

Характеристика змістових мотиваційних теорій

(за В. Кузьмінім та ін.)

Змістові мотивації	теорії	Основні характеристики
Теорія потреб М. Туган- Барановського	М.	Виділяються фізіологічні, статеві, симптоматичні, а також практичні потреби. Особливе значення відіграють приналежність до народностей, моральні та релігійні погляди.
Теорія потреб Маслоу	А.	Поділ потреб на первинні та вторинні. Поведінка людей визначається потребами нижчого порядку. Після задоволення потреб їх мотивуюча дія припиняється.
Теорія потреб Д. Мак-Клелланда		Поведінку людини мотивують такі потреби: влади, успіху, причетності. Увага на потреби високого порядку, оскільки потреби нижчого порядку вже задоволені.
Теорія потреб Герцберга	Ф.	Виділення гігієнічних і мотиваційних факторів. Гігієнічні фактори (нижчий порядок) запобігають виникненню незадоволення роботою. Мотиваційні (вищий порядок) впливають на поведінку.
Теорія потреб Альдерфера	К.	Основні потреби, які мотивують поведінку людини: існування, зв'язку, зростання. За неможливості задоволення потреб вищого рівня, зростають зусилля щодо якіснішого задоволення потреб нижчого рівня.
Теорії потреб Д. Мак-Грегора		Теорія «Х» передбачає, що працівники схильні уникати роботи та відповідальності, тому для їх стимулювання необхідно використовувати контроль і погрози. Теорія «У» апелює до потреб більш високого порядку: потреби у причетності, мати високі цілі, автономії та самовираження. Працівники більше схильні до теорії «У», але організаційні умови та вплив менеджерів зумовлюють вибір ними теорії «Х».

Теорія потреб У. Оучі	Теорія «Z» визначає, що основою успіху працівників є віра в загальні цілі. Вагомими стимулами є довірчі взаємини та взаємопідтримка, повна узгодженість дій.
-----------------------	---

Теорії, які відображають процес винагородження, акцентують увагу не лише на потребах, а й безпосередньо на процесі стимулювання, визначенні умов, за яких процес мотивування буде ефективним (теорія очікувань В. Врума; теорія справедливості С. Адамса; комплексна теорія Л. Портера і Е. Лоулера; теорія результативної валентності Дж. Аткинсона; теорія партисипативного (спільного) управління тощо).

Однією з найважливіших мотиваційних теорій є **теорія матеріального стимулювання праці**. Вона полягає у формуванні та використанні систем матеріальних стимулів праці і розподілу заробітної плати відповідно до закону розподілу за кількістю та якістю праці.

У своїй роботі Ш. Річі та ін. виділяють такі **мотиваційні фактори**:

1. Висока заробітна плата та матеріальне заохочення.
2. Фізичні умови роботи.
3. Структурування.
4. Соціальні контакти.
5. Взаємовідносини.
6. Визнання.
7. Прагнення до досягнень.
8. Влада і вплив.
9. Різноманітність і зміни.
10. Креативність.
11. Самовдосконалення.
12. Цікава і корисна робота.

У системі освіти досить часто використовують поняття **мотивація учіння** – це складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на здобування, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дії, вражень, уподобань).

У навчальній і науковій літературі з питань управління освітою сформульовано достатньо багато факторів, які впливають на ефективність діяльності закладів і установ освіти. В. Крижко та ін. пишуть, що менеджмент визначає такі основні мотиви, які позитивно або негативно впливають на ефективність педагогічної праці:

1. **Робоче середовище.** Умови, в яких працює вчитель значною мірою зумовлюють його відношення до педагогічного процесу. Тому навчальному закладу попри фінансові труднощі слід звертати увагу на умови професійного комфорту для вчителя.

2. **Заохочення.** Воно спонукає педагога до активної діяльності.

3. **Безпека.** Почуття безпеки пов'язано не лише із наявністю або відсутністю роботи у вчителя. Вчителі бояться втрати свій статус у суспільстві і традиційну повагу. При цьому важливим є стиль керування в школі, оскільки стиль, що не містить чуйності та турботи, може посилити почуття небезпеки у підлеглих.

4. **Власний розвиток.** Дбайливий директор увесь час сприяє розвитку

кожного вчителя, спонукає його до прийняття рішень стосовно його успішного професійного росту.

Л. Карамушка, розглядаючи питання мотивації в системі освіти, виділяє такі важливі моменти щодо видів потреб:

- 1) кожен працівник має власну ієрархію потреб, що визначається його місцем в соціальній структурі, набутих раніше досвідом, конкретними обставинами життя;
- 2) кожен працівник використовує власні способи задоволення потреб;
- 3) залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій у кожного працівника може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб.

Виходячи з цього, керівникам установ поряд із наявністю загальних знань з теорії мотивації необхідно вміти розробляти специфічні прийоми мотивації із врахуванням особливостей членів колективу.

Забезпечення мотивації працівників освітніх установ може здійснюватися за допомогою двох відомих стратегій: негативної та позитивної. **Негативна стратегія** забезпечення мотивації базується на використанні методів тиску, що діють на працівника ззовні, змушують виконувати ті чи інші завдання. Позитивна стратегія виходить із врахування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів працівників, ґрупується на узгодженні мотивації освітньої організації та мотивації конкретних працівників.

Для забезпечення позитивної мотивації в освітньому закладі Л. Карамушка рекомендує такі дії керівника:

- визначення основних потреб колективу (а також окремих працівників) і міри значущості кожної з них;
- визначення конкретних факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню даних потреб або блокують їх (факторів-мотиваторів та факторів-демотиваторів);
- створення умов для посилення або нейтралізації даних факторів шляхом використання відповідного інструментарію, методів взаємодії з людьми та стимулюванням їхньої діяльності.

Факторами-мотиваторами педагогічної діяльності з урахуванням різних рівнів потреб (з урахуванням ієрархії потреб А. Маслоу) є:

- чітке визначення завдань колективу та окремих працівників;
- забезпечення нормальною заробітною платою;
- створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату;
- визнання заслуг та досягнень працівників;
- стимулювання ініціативи та активності працівників;
- вияв творчого потенціалу педколективу;

Серед **факторів-демотиварів** зустрічаються такі:

- неясність і нечіткість завдань;
- перевантаженість або недовантаженість роботою;
- відсутність нормальної оплати праці;
- погані стосунки в колективі; недостатня інформованість;
- відсутність конкретних позитивних результатів;
- несправедлива, брутальна критика;
- безпідставна відмова у визнанні; неможливість в реалізації працівником своїх ідей.

Велику роль у мотивації членів загальноосвітнього навчального закладу

відіграє і власна мотивація керівника. Для цього, як визначає Л. Карамушка, керівник освітньої установи повинен:

- 1) чітко розуміти та свідомо посилювати мотиви, покладенні в основу його керівництва освітнім закладом, тобто чітко визначити основні цілі своєї діяльності;
- 2) брати на себе відповідальність за роботу, яка виконується ним та його колективом, і за результати цієї роботи;
- 3) вміти цілеспрямовано регулювати свою поведінку.

Підвищенню мотивації педагогічної діяльності, за Л. Карамушкою, будуть сприяти такі рекомендації для керівників ЗНЗ:

1. Формування престижного образу освітнього закладу, його конкурентоспроможності, дати людям зрозуміти, що роботу можна виконувати тільки першокласно й найкращим чином.

2. Застосування відомих та розробка нових технологій управління, спрямованих на узгодження місії освітнього закладу та потреб членів педагогічного та учнівського колективів.

3. Розширення кола працівників, що беруть участь у розробці стратегій та розвитку освітнього закладу.

4. Залучення до управлінських процесів учасників навчального процесу (адміністрації, вчителів, учнів, батьків) на основі нової системи процедур, способів сприйняття, пріоритетів, турбот, очікувань, стосунків, здібностей та видів компетентності.

5. Переосмислення змісту професійних завдань таким чином, щоб воно більш наочно заохочувало робітників до зміни їх уявлень про самих себе та сприяло розвитку нових способів мислення, сприйняття та поведінки.

6. Організація команди, що складається з людей, які доповнюють один одного цінностями та видами компетенції, включаючи також робітників, здатних досягати узгодженої та ефективної роботи подібної команди.

7. Формування організаційної культури, сприятливого психологічного клімату та позитивних традицій освітнього закладу.

8. Розвиток творчого підходу до будь-якої роботи.

9. Розвиток самоконтролю та довіри до працівників.

10. Вдосконалення системи оплати праці.

В. Лазарев виділяє такі **форми заохочення вчителів** з боку керівництва загальноосвітнього навчального закладу **до участі в інноваційній діяльності**:

1. Надання додаткового часу на дослідницьку і методичну роботу.

2. Пріоритетне урахування побажань при складанні розкладу занять.

3. Подання на звання «Заслужений учитель».

4. Подяка в наказі.

5. Публічна похвала на зборах, представницькій нараді, методичній раді.

6. Цінний подарунок.

7. Розміщення фотографії на стенді.

8. Надання творчої відпустки, що оплачується під час канікул.

9. Направлення на різні проблемні конференції і семінари.

10. Направлення на престижні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації.

11. Збільшення трудності вирішуваних завдань.

12. Робота в «просунутих» класах.
13. Зниження навчального навантаження.
14. Надання часу на методичну роботу.
15. Персональна виставка творчих досягнень.
16. Проведення курсової підготовки, відкритих уроків і семінарів.
17. Перехід на самоконтроль.
18. Отримання безкоштовних туристичних путівок, путівок у санаторії, будинки відпочинку залежно від успіхів в інноваційній діяльності.

Окремо слід наголосити на ролі **базового стандарту** професійної діяльності керівника ЗНЗ в контексті реалізації функції мотивації та управління персоналом. Він передбачає:

1. Знання теорії управління; психолого-педагогічних особливостей роботи з дорослими; форм та методів роботи з персоналом.
2. Уміння використовувати моральні та матеріальні стимули для ефективного управління; використовувати на практиці знання з теорії управління персоналом (конфліктні ситуації).
3. Професійну готовність та культуру, а саме готовність відповідати вимогам, що висуваються до сучасного керівника (толерантність, гуманність, демократичність, тактовність); готовність до виправданого ризику.

Аналіз значущості мотивів праці для працівників ВНЗ показав, що найбільш важливими мотивами є такі:

1. Мати хороші робочі умови.
2. Отримувати хорошу заробітну плату.
3. Виконувати цікаву роботу.
4. Бути гідно оціненим керівництвом.
5. Мати хороші взаємовідносини з колегами.
6. Мати можливість для професійного росту.

4. Контроль як загальна функція педагогічного менеджменту

Контроль – одна з функцій управління, призначення якої – виявлення можливих відхилень величини фактичних параметрів керованої системи від бажаних (мети, завдання, норми тощо) із метою забезпечення досягнення організацією своїх цілей.

Контроль – це одна із функцій управління, яка має чітко виражений аналітичний характер. Контрольно-аналітична діяльність є найважливішою складовою діяльності керівника в системі освіти. Її метою є зіставлення досягнутих результатів із запланованими, забезпечення виконання управлінських рішень, запобігання можливим помилкам. Основною умовою результативності контрольно-аналітичної діяльності є компетентність керівника.

Управління мотивацією професійної діяльності персоналу ВНЗ

Цілі мотивації	Фактори мотивації	Форми і методи діяльності	Передбачувані результати
Розуміння прийняття місії корпоративних цінностей	Вести цікаву роботу, яка чого-небудь варта; бути лідером в професійній спільноті; мати хороші відносини з колегами.	Розвиток корпоративної культури	Узгодження взаємних інтересів, установка на співпрацю, командний дух»
Включення в систему управління	Бути інформованим про результати своєї роботи; брати участь у прийнятті рішень	Узгодження працівниками рішень, що приймаються на робочому місці у робочій групі	Залученість до справ університету, прийняття на себе відповідальності за результати діяльності
Підвищення трудової активності	Мати гарні робочі умови і соціальну захищеність	Реалізація соціальних програм	Задоволеність умовами життя в трудовому колективі
Забезпечення задоволення працею	Мати хорошу заробітну плату	Удосконалення системи матеріального заохочення	Оплата праці відповідно до індивідуального внеску працівника в результати праці колективу
Гнучке пристосування робочого часу до потреб персоналу і університету	Мати можливість самостійно розпоряджатися робочим часом	Введення індивідуальних графіків робочого дня і системи обліку робочого часу	Ефективне використання робочого часу
Забезпечення задоволення станом робочого місця	Мати хороші умови на робочому місці	Обладнання робочих місць з урахуванням ергономічних і психологічних елементів умов праці	Якісне виконання роботи
Задоволення потреб у самореалізації професійній діяльності	Мати стабільну внадійну роботу, мати можливість для професійного росту і просування по службовій драбині	Кадрові програми щодо навчання персоналу, плануванню кар'єри, створення резерву	Внутрішньовузівська мобільність і гнучкість у застосуванні професійної кваліфікації

Задоволення потреб у повазі і визнанні	Бути оціненим керівництвом	Введення системи ділової оцінки персоналу і трудових досягнень, удосконалення системи морального заохочення	Досягнення високих результатів у праці, розвиток особистісного потенціалу працівників
--	----------------------------	---	---

Завдання контролю добре сформульовані О. Рудінською та ін. Вони пишуть, що це:

1. Визначення фактичного стану об'єкта чи його частини в цей момент часу.
2. Прогнозування стану та поведінки об'єкта чи його частин на визначений майбутній період часу.
3. Зміна стану та поведінки об'єкта чи його частини так, щоб у разі зміни зовнішніх умов у допустимих межах було забезпечено необхідні та оптимальні значення характеристик об'єкта чи його частини.
4. Завчасне визначення причин відхилень значень характеристик об'єкта від заданих (тих, що передбачались).
5. Збирання, обробляння, передача інформації про стан об'єкта.
6. Забезпечення стійкого стану об'єкта у разі досягнення критичних значень характеристик об'єкта.

Вид контролю – це групування за спільними ознаками управлінських дій, спрямованих на визначення відповідності поточних та підсумкових результатів роботи ЗНЗ запланованим.

Існуючі погляди на класифікацію видів контролю

Ознаки, за якими виділяють види контролю	Вид контролю	Автор
За метою	Попереджувальний	М. Шубін; Є. Тонконогая; Т. Десятов та ін.; М. Портнов; Т. Рабченко
	Поточний	М. Портнов; Т. Рабченко
	Підсумковий	М. Портнов; Т. Рабченко
	Порівняльний контроль	Т. Десятов та ін.
За об'єктами	Персональний	М. Шубін; Є. Тонконогая; Т. Десятов та ін.; Т. Рабченко
	Класно-узагальнюючий контроль	М. Шубін; Т. Десятов та ін.; Т. Рабченко
	Предметно-узагальнюючий	Т. Рабченко
За обсягом охоплення об'єктів або їх	Фронтальний	М. Шубін; В. Симонов; Є. Тонконогая; Т. Десятов та ін.; Т. Шамова ; Т. Рабченко.
	Фронтально-	Т. Десятов та ін.

сторін	оглядовий	
	Всебічний	Є. Тонконогая
	Тематичний	М. Шубін; В. Симонов; Т. Макарова; Т. Десятов та ін.; Т. Шамова; Т. Рабченко
	Оглядний	М. Шубін; Т. Рабченко
	Вибірковий	Т. Рабченко
За частотою проведення	Періодичний	Є. Тонконогая
	Систематичний	Є. Тонконогая; Т. Десятов та ін.

Метод контролю – це система прийомів, які застосовують суб'єкти управління для зіставлення результатів роботи ЗНЗ із запланованими відповідно до цілей діяльності ЗНЗ. До методів контролю слід віднести перегляд документації, бесіду, спостереження, хронометраж та ін.

Форма контролю – це зовнішній вираз діяльності суб'єктів управління по відношенню до об'єктів управління щодо реалізації функції контролю в результаті застосування відповідних методів згідно з поставленими цілями.

Таким чином, форми контролю можуть бути усними (іспит, колоквиум, залік, усне опитування), писемні (тестування, контрольний диктант, робота, письмове опитування), графічні (таблиці, графіки, діаграми), електронні (з використанням комп'ютера), комбіновані.

Згідно з положеннями теорії менеджменту, контроль реалізується в кілька етапів:

1. Визначення стандартів і критеріїв.
2. Оцінювання виконання.
3. Порівняння досягнутих результатів з установленими стандартами.
4. З'ясування необхідності коректив.

Ефективність контролю залежить від таких чинників:

- об'єктивність критеріїв і стандартів, які б забезпечували реальні можливості людей та справедливості контролю;
- якісне інформування про стан контрольованих об'єктів і процесів;
- двобічне спілкування між працівниками органів контролю та особами, діяльність яких контролюється;
- уникнення прискіпливого контролю;
- використання методів матеріального стимулювання за дотримання встановлених критеріїв, досягнення запланованих результатів;
- впровадження інформаційно-управлінської системи контролю;
- надання особливої уваги контролю виробничих процесів.

Ефективність контролю залежить від його систематичності та системності. Тому, виходячи з положень системного підходу, варто організувати контроль діяльності підсистем ЗНЗ згідно з їх ієрархією на основі алгоритмів управління. Такі підходи є доцільними у зв'язку з тим, що, як свідчить практика і роботи з питань теорії управління, перевага надається здійсненню функції контролю переважно в управлінні навчально-виховним процесом. Підсистеми ж ЗНЗ, які забезпечують

його життєдіяльність (фінансова діяльність, соціальний захист учасників навчально-виховного процесу, зміцнення матеріально-технічної бази і господарська робота тощо) зазвичай залишаються поза увагою.

Важливим аспектом ефективного контролю є розробка стандартів і критеріїв, за якими здійснюється контрольно-аналітична діяльність і які значно полегшують виконання необхідних коригуючих дій. Вимогою часу є також використання не тільки якісних, але і кількісних показників роботи ЗНЗ.

Лекція №5. Забезпечення результатів управлінської діяльності в освіті

План

1. Управлінське рішення
2. Комунікації в процесі управління
3. ІКТ в управлінні освітою

1. Управлінське рішення

Управлінське рішення – процес, результатом якого є зафіксований проект яких-небудь змін у системі; документ, що містить постановку цілей (завдань), способів і термінів їхнього здійснення, а також вказівку ресурсів. Управлінське рішення фактично є результатом управлінської діяльності.

Процес розробки і прийняття рішень, як правило, охоплює низку стадій:

- розробку і постановку мети;
- вибір і обґрунтування критеріїв ефективності та можливих наслідків рішень, які приймаються;
- розгляд варіантів рішень, які приймаються; вибір і кінцеве формулювання рішення;
- прийняття рішення;
- доведення рішень до виконавців;
- контроль за виконанням рішень.

Управлінські рішення класифікують за такими ознаками:

1. За сферою охоплення (загальні рішення, часткові рішення).
2. За тривалістю дії (перспективні рішення, поточні рішення).
3. За рівнем прийняття (рішення на вищому (інституційному) рівні управління, рішення на середньому (управлінському) рівні управління, рішення на нижчому (технічному) рівні управління).
4. За особливостями вирішуваних організацією завдань (організаційні запрограмовані рішення, організаційні незапрограмовані рішення, компромісні рішення).
5. За способом обґрунтування (інтуїтивні рішення; рішення, які ґрунтуються на судженнях, раціональні рішення).
6. За способом прийняття (одноособові, колегіальні, колективні).
7. За характером (економічні, технологічні, соціально-психологічні, адміністративні).

Процес прийняття рішення передбачає певні етапи

(за М. Месконом та ін.):

1. Діагностика проблеми.
2. Формулювання обмежень і критеріїв прийняття рішень.
3. Визначення альтернатив.
4. Оцінка альтернатив.
5. Вибір альтернативи.

Після чого відбувається реалізація рішення і встановлення зворотнього зв'язку, в процесі якого оцінюються отримані результати.

За О. Кузьмінім та ін. **на прийняття управлінських рішень впливають такі фактори:**

1. Особисті якості менеджера (освіта, знання, вік, досвід, характер тощо).
2. Поведінка менеджера (звички, психологія тощо).
3. Середовище прийняття рішення (визначеність, ризик, невизначеність).
4. Інформаційні обмеження (обумовлені зростанням витрат на отримання додаткової інформації).
5. Взаємозалежність рішень.
6. Очікування можливих негативних наслідків.
7. Можливість застосування сучасних технічних засобів.
8. Наявність ефективних комунікацій.
9. Відповідність структури управління цілям та місії організації тощо.

Слід наголосити на загальновідомих підходах таймменеджменту, що варто брати до уваги, розглядаючи процес прийняття управлінських рішень:

1. **Принцип Парето**, який стверджує, що для багатьох явищ 80 відсотків наслідків спричинені 20 відсотками причин. Застосування його в управлінні означає, що в процесі роботи за перші 20 % витраченого часу керівник досягає 80 % результатів. Інші 80 % затраченого часу приносять лише 20 % результатів. Зазначений принцип був сформульований італійським економістом і соціологом, одним із засновників теорії еліт Вільфредо Парето. Співвідношення 80:20 є достатньо умовним.

2. **Метод ABC-аналізу**, в основі якого знаходиться розподіл всіх справ на три групи. Група «А» – «термінові і важливі справи», їх складова у досягненні цілей близько 65 %, але на них витрачається 15 % часу. Група «В» – справи які не мають критичного значення у поточний момент, але все ж є важливими. Їх частка в структурі справ, що необхідно вирішити для досягнення цілей складає близько 20 % від загального обсягу. Частина їх можна делегувати підлеглим. На їх виконання припадає 20 % часу. Група «С» – це поточні справи. Вони не є важливими, їх частка у досягненні цілей близько 20 %, але на них припадає 65 % часу.

3. **Матриця Ейзенхауера**. Її запропонував Дуайт Девід Ейзенхауер – 34 президент США. Ідея матриці полягає у визначенні пріоритетів і складається з чотирьох квадратів, які мають різний пріоритет. Квадрат 1: Термінові і неважливі справи. Квадрат 2: Термінові і важливі справи. Квадрат 3: Нетермінові і неважливі справи. Квадрат 4: Нетермінові і важливі справи.

Прийняття управлінського рішення в системі освіти передбачає **наявність певної інформаційної бази**. Показники дійсного стану освітньої системи можна умовно розбити на три групи:

1. Кількісні показники, що знаходяться у державній статистичній звітності, або отримані шляхом проведення спеціальних обстежень (охоплення дітей навчанням, дані про рух учнів, успішність учнів, дані про переможців олімпіад, нагороджені золотими і срібними медалями, кадрове і фінансове забезпечення тощо).

2. Відповідність освітньої системи існуючим стандартам (освітні стандарти; санітарні, пожежні та інші норми і правила; правила вступу до навчального закладу тощо).

3. Якісні показники (творчий потенціал педагогічних кадрів, їх ціннісна орієнтація; морально-психологічний клімат у педагогічному колективі; система цінностей учнів, їх відношення до навчання тощо).

Виділяють такі **стилі прийняття рішень**:

1. **Директивний**. Репрезентує метод прийняття рішень, що характеризується незначною терпимістю до двозначності й раціональним способом мислення. Такі особи діють логічно та ефективно і переважно приймають швидкі рішення, що зосереджуються на короткому часовому періоді.

2. **Аналітичний**. Властива висока терпимість до двозначності, доповнена раціональним способом мислення. Особи з таким способом мислення ретельно досліджують численні альтернативні варіанти.

3. **Концептуальний**. У особи з дуже широким світоглядом і здатністю досліджувати численні альтернативи. Такі творці рішень переважно зосереджують увагу на довготерміновому аспекті й часто вишукують рішення творчого характеру.

4. **Біхевіоральний**. Свідчить про індивіда, який мислить інтуїтивно, однак відзначається низькою терпимістю щодо двозначності. Такі творці рішень добре співпрацюють з іншими людьми, відкриті до пропозицій і турбуються про осіб, які працюють на них.

Слід також наголосити на впливі **особистісного фактора** на прийняття управлінських рішень. А. Дегтяр вказує, що на цей процес тією чи іншою мірою завжди впливають настрої, емоції, симпатії й антипатії людей, бажання й інші ірраціональні або психологічні фактори, що проявляються як на рівні індивідуальних, так і на рівні групових дій.

Значна частина управлінських рішень в системі освіти оформлюється у вигляді наказів. О. Мармаза та ін. умовно поділяє їх на нормативні і з загальних питань. Основні вимоги до наказу є такими:

- наявність реквізитів;
- наукова обґрунтованість;
- несуперечливість змісту;
- своєчасність;
- зрозумілість;
- грамотність.

Працівники, як правило, ознайомлюються з наказами під підпис.

Для оптимізації прийняття управлінських рішень у закладах, установах і органах управління освітою формують **циклограми наказів**, які є складовою частиною планів роботи організації на рік. В сучасних умовах зазначені циклограми розміщуються на відповідних веб-сайтах, що позитивно впливає на роботу керівників освіти всіх рівнів.

Управлінські рішення спрямовані на розв'язання завдань, що стоять перед системою освіти в Україні. Їх ефективність і результативність безпосередньо впливає на якість надання освітніх послуг населенню, престижність вітчизняної системи освіти її позиції в світі. Удосконалення системи прийняття управлінських рішень керівниками навчальних закладів, установ освіти, працівниками органів управління освітою є однією з ключових проблем розвитку освіти на сучасному етапі.

2. Комунікації в процесі управління

Ефективність управління освітньою системою будь-якого рівня суттєво залежить від якості обміну інформацією, тобто комунікацій.

До *завдань* інформаційного забезпечення управлінської діяльності можна віднести:

- задоволення інформаційних потреб органів управління, надання їм інформації у вигляді документів;
- формування, розміщення, наповнення, підтримка, актуалізація і використання інформаційних ресурсів організації;
- створення і розвиток систем обробки і передачі інформації;
- розвиток системи інформаційного забезпечення.

Комунікація – змістовний аспект соціальної взаємодії, акт або процес взаємодії між двома або більше соціальними об'єктами шляхом безпосереднього спілкування і обміну інформацією з використанням відповідних засобів.

Кожен суб'єкт управління має свою **комунікаційну мережу**. За О. Мойсєєвим та ін. – це сукупність каналів передачі інформації, які є у індивідуального або колективного суб'єкта управління, що використовуються ним із різним ступенем інтенсивності і успішності. Розвинена, багата зв'язками і інтенсивно функціонуюча комунікаційна мережа суб'єкта управління є важливою умовою успіху управлінської комунікації і управлінської діяльності в цілому. Нераціонально побудовані і погано працюючі комунікаційні мережі суб'єктів управління створюють перешкоди на шляхах руху інформації, що призводить до її викривлення, несвоєчасному отриманню, запізненням прийняття рішень, конфліктам між менеджерами тощо. Саме тому створення і розвиток власної комунікаційної мережі суб'єктів управління – найважливіше завдання будь-якого керівника або органу управління.

Актуальність створення таких мереж сьогодні безпосередньо пов'язана із суттєвим збільшенням відкритості освітніх систем на всіх рівнях управління освітою.

Стефан П. Робінс та ін. висвітлюють модель процесу комунікації, яка складається із семи елементів:

1. Джерела комунікації.
2. Кодування.
3. Повідомлення.
4. Канал.
5. Декодування.
6. Одержувач.
7. Зворотній зв'язок.

Джерело ініціює повідомлення шляхом кодування думки. На процес кодування впливають чотири чинники: навички, ставлення, знання та соціально-культурна система. Повідомлення є фактично продукцією, виробленою джерелом. Канал є засобом, за допомогою якого відбувається переміщення повідомлення. Канал обирається джерелом, котре має визначити, який канал є формальним, а який неформальним.

Одержувач – це особа, якій адресовано повідомлення. Однак перед тим, як повідомлення буде отримано, символи, що його складають, необхідно трансформувати у форму, зрозумілу для одержувача. Цей процес називається декодуванням повідомлення. Зворотній зв'язок забезпечує контроль успішності передання наших повідомлень у тій формі, в якій вони були замислені. Він дає змогу виявити, чи було досягнуто розуміння.

Ефективна комунікація (тобто така, що призводить до бажаного типу поведінки адресата) має чотири стадії:

1. Забезпечення уваги адресата.
2. Забезпечення розуміння суті повідомлення.
3. Визнання (тобто готовність адресата підкорятися).
4. Дія (виконання адресатом певних дій на основі повідомлених вимог).

На ефективність комунікацій безпосередньо впливає **інформаційна культура**, яка за М. Жалдаком є здатністю суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та ІКТ. Розрізняють інформаційну культуру суспільства й інформаційну культуру особи. Перша є інтегральним показником досягнутого рівня розвитку інформаційних зв'язків у суспільстві і характеристики інформаційної сфери діяльності людей.

Для менеджера доступними є два типи комунікацій: формальні та неформальні. **Формальні комунікації** передбачені організаційною структурою. Формальні комунікації поділяються на вертикальні («зверху вниз», «знизу вгору»), горизонтальні (між особами, які знаходяться на одному рівні ієрархії) та діагональні (між особами, які перебувають на різних рівнях ієрархії).

Неформальні комунікації не передбачені організаційною структурою. Практика свідчить, що значна частина комунікацій здійснюється неформально, за допомогою незапланованих керівництвом способів. Неформальними каналами комунікацій передається значна частина достовірної інформації. Неформальна інформація буває досить корисною для доповнення інформації, отриманої через формальні канали комунікації. Разом із тим, не можна допускати, щоб система неформальної інформації виступала заміном формальних каналів комунікації.

Слід підкреслити, що неформальні комунікації суттєво впливають на формування організаційної культури організацій, в тому числі закладів і установ освіти. Неформальними каналами надходить значна частина інформації від учнівської і батьківської спільноти, представників громадянського суспільства тощо.

Виділяють два основні **види комунікацій**:

1. Між організацією і зовнішнім середовищем.
2. Між рівнями, підрозділами та працівниками організації.

Наприклад, обмін інформацією між загальноосвітнім навчальним закладом і державою відбувається через існуючу статистичну звітність. Обмін інформацією з батьками через батьківські збори, листування, телефонні розмови тощо; з місцевою громадою через проведення відкритих звітів, засоби масової інформації тощо.

Щодо обміну інформацією між рівнями, підрозділами та працівниками організації, то на прикладі ЗНЗ це може відбуватися:

- від вищих рівнів управління (рівня керівника ЗНЗ чи його заступників) до нижчих (рівень методичних об'єднань, педагогічний рівень, учнівський рівень тощо);
- між різними структурними підрозділами (методичними об'єднаннями);
- від нижчих рівнів до вищих (інформація про навчальні досягнення учнів, стан викладання окремих предметів, стан охорони праці тощо);
- між окремими працівниками (класними керівниками, вчителями-предметниками, заступниками директора тощо);
- між керівником і певними категоріями підлеглих (заступники директора, вчителі, бібліотекар, секретар, технічні працівники тощо).

Основою у всіх комунікаціях є **інформація**. Закон України «Про інформацію» надає таке визначення цього поняття: інформація – будь-які відомості та / або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді.

Інформацію, що використовується в управлінні, **класифікують за різними ознаками**. Л. Калініна розглядає управлінську інформацію як результат аналітико-синтетичної обробки даних (відомостей) щодо об'єкта управління і як складне поєднання взаємопов'язаних інформаційних потоків. Вона підкреслює, що **управлінська інформація** являє собою множину, певним чином, упорядкованих, проаналізованих і синтезованих практично корисних даних (відомостей) про різні процеси, результат та умови функціонування об'єкта, які використовуються суб'єктом управління для організації управлінського впливу. Поняття «управлінська інформація» є досить широким. Воно охоплює всю сукупність необхідної для управління будь-яким об'єктом, процесом чи системою інформації. Немає жодної функції управління, що могла б реалізуватися без інформації. Праця у сфері управління є невід'ємною від інформації, бо завжди пов'язана з її виробленням, прийманням, обробкою та використанням. Аналізуючи систему інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом, автор пропонує таку **класифікацію управлінської інформації**:

- за змістом (управлінська інформація спрямована на ефективну реалізацію управлінських функцій поділяється на такі види, як організаційна, звітна, аналітична, координаційна, планова, контрольна, обліково-статистична, прогностична та ін.);
- за видами діяльності суб'єктів управління навчальним закладом (інформація охоплює відомості про організаційну діяльність – формування педагогічного колективу та організацію його діяльності, формуванні учнівського колективу та організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів і її результативність, викладацьку, контрольну-аналітичну, менеджерську, комерційну, прогностичну, координуючу і регулюючу види діяльності та маркетинг освітніх послуг);
- за суб'єктами управління (інформація поділяється на інформацію про

діяльність директора школи, заступника директора школи з навчально-виховної роботи, заступника директора з науково-методичної роботи, заступника директора з адміністративно-господарської роботи, завідувача кафедри, голови методичного об'єднання, учителя, класного керівника та її результативність);

- за ознакою щодо середовища формування (інформація поділяється на зовнішню і внутрішню);

- за хронологією надходження до суб'єктів управління (управлінська інформація розрізняється за строками подання до певної дати (дня), за певний проміжок часу (тиждень, місяць, півріччя, рік));

- за пріоритетними аспектами управління (диференціація і профілізація навчання, національне, громадянське, інтелектуальне, екологічне, економічне, естетичне та інші види виховання учнів, гуманізація, гуманітаризація, демократизація навчання й виховання учнів тощо);

- за часом дії (інформація буває короткострокова і довгострокова);

- за способом роботи (управлінську інформацію можливо представляти за способом порівняння, передавання, подання, організації роботи з нею);

- за якісними показниками (компетентність джерела, перевіреність, точність, значущість, ступінь усвідомлення педагогічних явищ, характер викладу, динамізм, характер використання);

- за рівнем управління ЗНЗ як соціально-педагогічною системою (директивна інформація надходить від суб'єкта до об'єкта управління й використовується суб'єктами управління закладу з метою ефективного управління. Повідомляюча інформація, на перший погляд, прямо не впливає на поліпшення роботи закладу, але може вплинути опосередковано. Горизонтальна інформація забезпечує інформаційний обмін між суб'єктами управління або суб'єктами навчально-виховного процесу одного рівня. Вертикальна – забезпечує інформаційний обмін між суб'єктами різних ієрархічних рівнів системи управління закладом);

- за формою подання (первинна, вторинна, зведена, вибіркова);

- за характером даних щодо змісту процесу управління (директивна, рекомендаційна, описова);

- за засобом виразу і фіксації (усна, письмова, документальна, текстова, графічна, знакова, аудіовізуальна);

- за ступенем стабільності (постійна, змінна, періодична і разова);

- за ступенем визначеності інформації (детермінована та імовірна);

- за формою передачі (вербальна і невербальна);

- за способом передачі (супутникова, електронна, телефонна, письмова, аудіовізуальна);

- за напрямом руху (інформація поділяється на вихідну – інформаційний потік циркулює від суб'єкта до об'єкта управління, і вхідну – інформаційний потік від об'єкта до суб'єкта управління);

- за джерелом виникнення (первинна і похідна);

- за належністю до підсистеми керованої системи (технічна, освітня, фінансова, бухгалтерська, економічна, педагогічна, організаційна, правова тощо);

- за терміном часу подій (інформація про минулі, поточні і майбутні події).

Управлінську інформацію можна розглядати з річних боків і класифікувати за різними основами. Залежно від вибору основи її класифікації одне й те ж

повідомлення можна описати, використовуючи десятки атрибутивних термінів, які свідчать про невичерпність характеристик інформації, яка циркулює в загальноосвітньому навчальному закладі. Зазначене вище стосується будь-якого закладу чи установи освіти.

Існують певні **вимоги до інформаційного забезпечення управлінської діяльності**:

- задоволення інформаційних потреб органів управління;
- правильний відбір первинних відомостей і джерел інформації;
- правильна систематизація і класифікація інформації;
- неперервність процесу збору і переробки інформації;
- відсутність дублювання інформації;
- перевірка коректності (відсутність протиріч у даних);
- багатократне використання інформації;
- приведення інформації до загального формату;
- фільтрація, агрегування і актуалізація інформації;
- зменшення кількості показників і обсягів інформаційних потоків (числа документів і обсягу документообороту).

Письмове надання інформації відбувається у вигляді документу. Закон України «Про інформацію» визначає **документ** як матеріальний носій, що містить інформацію, основними функціями якого є її збереження та передавання у часі та просторі.

Документацію також класифікують за різними ознаками:

- за змістом (адміністративна, планово-економічна, комерційна, фінансова, бухгалтерська, кадрова, технологічна тощо);
- за складністю (проста, складна);
- за призначенням (індивідуальна, типова);
- за місцем у менеджменті (службово-інформаційна, розпорядча, спеціальна).

Процес, пов'язаний зі складанням документів, їх обробленням, проходженням, зберіганням тощо – називається **діловодством**.

Ведення діловодства у закладах і установах освіти регламентується такими нормативними документами Міністерства освіти і науки України:

- наказ МОНУ № 1059 від 01.10.2012 р. «Про затвердження Примірної інструкції з діловодства у дошкільних навчальних закладах»;
- наказ МОНУ № 1239 від 28.08.2013 р. «Про затвердження Типової інструкції з діловодства у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності»;
- наказ МОНУ № 947 від 23.08.2012 р. «Про затвердження Примірної інструкції з ведення ділової документації в позашкільних навчальних закладах»;
- наказ МОНУ від 29.03.2012 № 384 «Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації»;
- наказ МОНУ від 14.06.2013 № 965/23497 «Про внесення змін до пункту 1 наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 29 березня 2012 року № 384».

3. ІКТ в управлінні освітою

Використання *інформаційно-комунікаційних технологій* є важливим аспектом забезпечення ефективного менеджменту у будь-якій галузі. Сьогодні аналітики говорять про виникнення Mindcraft-економіки XXI ст., економіки, яка поєднує особистість з інтелектуальними технологіями, що базуються на ІКТ і містять у собі розвинену систему безперервної освіти. Відповідно і питання ефективної організації системи управління освітою є важливим аспектом її подальшого розвитку. За останні роки в Україні накопичено певний досвід щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій в управлінських процесах. Разом із тим, переважна більшість керівників отримують зазначений досвід уже безпосередньо у процесі роботи, а не під час отримання фахової освіти. У XXI ст. на процес підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів у системі освіти суттєво впливають існуючі системи дистанційного навчання (ДН) на основі ІКТ. Частка осіб, які навчаються або підвищують кваліфікацію за цією формою, постійно зростає. У викладеному вище контексті необхідно навести точку зору В. Ляковського, який підкреслює, що «...впровадження сучасних систем організаційного управління означає розробку перспективних проектів, у яких повинні використовуватися новітні досягнення в області оптимального управління з використанням комп'ютерних та інформаційних технологій».

Слід зазначити, що за минулі десять років в Україні створено ґрунтовну нормативно-правову базу інформатизації. Серед основних документів необхідно назвати Закони України «Про Національну програму інформатизації», «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»; Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» та ін..

У Законі України «Про Національну програму інформатизації» поняття *«інформатизація»* визначено як сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки. У законодавчому порядку було також визначено такі поняття, як база даних, база знань, геоінформаційні системи, засоби інформатизації, інформатизація, інформаційна послуга, інформаційна технологія, інформаційний продукт, інформаційний ресурс, інформаційний суверенітет держави та ін.; обумовлено, що Національна програма інформатизації включає: Концепцію Національної програми інформатизації; сукупність державних програм з інформатизації; галузеві програми та проекти інформатизації; регіональні програми та проекти інформатизації; програми та проекти інформатизації органів місцевого самоврядування.

Важлива роль у становленні процесів інформатизації належить програмам, що реалізовувались і реалізуються в системі освіти. Це, перш за все, Програма інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки, Програма інформатизації та комп'ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004–2007 роки, Програма інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації на 2005–2008

роки, Програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки» та ін.

Словник визначає *інформатизацію освіти* як процес задоволення інформаційних потреб сфери освіти на основі використання інформаційних ресурсів з допомогою можливостей, що надають нові інформаційні технології, які зорієнтовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання.

Актуальним є також з'ясування співвідношення понять «інформаційні технології» і «комп'ютерні засоби». Це питання докладно розглянуто Г. Кириловою. На її погляд, інформаційну технологію можна розуміти як цілеспрямовану, конкретно і методично скоординовану систему організації певного виду інформаційної діяльності. Автор підкреслює, що коли у своєму розвитку інформаційні технології досягли певного критичного обсягу, зародилися нові засоби збереження інформації – комп'ютерні.

Починаючи з другої половини XX століття, на думку О. Дубаса, динаміку суспільно-політичного життя людства значною мірою визначає інформаційний розвиток. Глобальні структурно-функціональні зрушення, що пов'язані з його утвердженням у сучасному світі, зумовлюють поширення інформації на всі сфери життєдіяльності сучасної України. У рамках інформаційного суспільства формується так званий соціальний інтелект, який реалізується через інформаційне поле, утворене засобами масової інформації та комунікації.

П. Орлов та ін. пишуть, що сучасний період розвитку цивілізації характеризується переходом від індустріального суспільства до суспільства інформаційного. Повсюдне впровадження сучасних інформаційних технологій створює нові, унікальні можливості для більш активного й ефективного розвитку економіки, політики, держави, суспільства, соціальної свідомості та громадянина. Інформаційні технології мають величезний потенціал, який має призвести до фундаментальних змін практично в усіх сферах людської діяльності. Багато країн розглядають можливості інформаційних технологій як ключ до розвитку високорозвиненого суспільства.

Життя у новому інформаційному суспільстві потребує більшої незалежності і відповідальності у поведінці і набагато менше рутинного виконання вказівок. Навіть гранично технізовані, вузькопрофесійні і комерціалізовані види діяльності потребують вельми кваліфікованої інтелектуальної роботи загального характеру. ІКТ принципово змінюють життя інвалідів і людей з обмеженнями у здоров'ї. Вони забезпечують їм принципово новий рівень незалежності від сторонньої допомоги, часто роблять з них повністю самостійних і навіть вельми успішних (матеріально, психологічно) членів суспільства. Очевидно, що у XXI столітті світ знаходиться на порозі глобальних змін. Технології інформаційного суспільства, які проникають у державне управління, громадське життя, прискорюють процеси інтеграції світового співтовариства.

Одним із основних аспектів використання ІКТ в сучасному світі є допомога у прийнятті кваліфікованих управлінських рішень. В. Годін та ін. до *завдань інформаційного забезпечення управлінської діяльності* відносять:

- задоволення інформаційних потреб органів управління, надання їм інформації у вигляді документів;
- формування, розміщення, наповнення, підтримку, актуалізацію і

використання інформаційних ресурсів організації;

- створення і розвиток систем обробки і передачі інформації;
- розвиток системи інформаційного забезпечення.

Проблемою залишається *готовність керівників до використання ІКТ* у своїй професійній діяльності, формування у них відповідних компетенцій. Про це свідчать дослідження, проведені Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти, згідно з якими 85 % керівників шкіл не володіють комп'ютерними засобами.

В. Дивак наводить такі дані опитування респондентів щодо проблем, які стримують використання ІКТ у ЗНЗ: недостатня забезпеченість інформаційно-комунікаційними технологіями та іншим обладнанням – 44 %; недостатній рівень кваліфікації директорів ЗНЗ для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій – 15 %; консерватизм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі – 12 %; недостатня розробленість програмного забезпечення – 20 %; запровадження інформаційно-комунікаційних технологій без попередньої апробації – 9 %.

Слід підкреслити, що інформатизація управління освітою безпосередньо пов'язана з поліпшенням її якості. Це підтверджує в своїй роботі Дж. Еванс. Розглядаючи загальні питання управління якістю, він наголошує на поліпшенні інформаційних систем. Прихід інформаційного суспільства неминуче підвищує демократизацію управління. Значних успіхів у вирішенні непростого дилеми поєднання справедливого широкого доступу до освіти з її високою якістю досягли саме найбільш демократичні країни: Нідерланди, Швеція, США, Канада, Австралія та ін..

Загальні питання інформатизації освіти ґрунтовно висвітлені в матеріалах Болонського процесу. Разом з тим, особлива увага в них приділяється електронному навчанню й дистанційній освіті, які розглядаються як невід'ємні частини систематичної діяльності, що доповнює традиційну вищу освіту. Електронне навчання як частина гармонійного поєднання не тільки сприяє розкриттю всього потенціалу освіти протягом усього життя, а й є потрібним засобом досягнення цієї мети: воно полегшує самостійно спрямоване навчання, може легко узгоджуватися з індивідуальними потребами для забезпечення достатньої гнучкості.

Інформатизація є потужним каталізатором процесів удосконалення управління освітою. За останні роки в Україні склалася певна система у здійсненні загальних процесів інформатизації загальної середньої, професійно-технічної і вищої освіти. Переважно це реалізація таких напрямів, як комп'ютеризація навчально-виховного процесу і приєднання закладів та установ освіти до мережі Інтернет, створення інформаційних ресурсів, прикладного програмного забезпечення, електронних підручників. Отримала подальший розвиток і підготовка фахівців за дистанційними формами навчання на основі ІКТ. Разом з тим, отримані результати свідчать про те, що існуючі підходи мають суттєві недоліки та потребують удосконалення.

Разом з певними успіхами, процес інформатизації освіти в Україні виявив цілий комплекс споріднених проблем, серед яких головною є відсутність єдиного підходу в обґрунтуванні і формуванні напрямів застосування ІКТ для вдосконалення системотворчих елементів освітньої діяльності у закладах освіти. Відсутня також ефективна єдина державна політика щодо створення прикладного програмного забезпечення для підтримки управлінської діяльності в системі освіти. Зазначені

питання висвітлюються в значній кількості електронних і друкованих джерел.

Процес інформатизації загальної середньої освіти в Україні весь час супроводжувався низкою викликів, що потребують вирішення і безпосередньо пов'язані з недостатньою професійною компетентністю відповідних керівників освіти. Наприклад, під час реалізації Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки мали місце суттєві прорахунки, пов'язані з тим, що тільки під кінець реалізації програми в сільські загальноосвітні навчальні заклади почали встановлювати персональні комп'ютери в іншій комплектності, ніж 10+1 або 5+1 (10 (5) – комп'ютери для учнів +1 комп'ютер для учителя), і залежати безпосередньо від кількості учнів 7–11 класів. Підхід, який застосовувався, не враховував, що більшість сільських ЗНЗ є відносно невеликими або малокомплектними. Таким чином, сільські ЗНЗ отримували комп'ютерів більше за реальну потребу у відповідний момент часу, що призводило до їх неефективного використання і ставило питання про доцільність використання значних бюджетних коштів.

До прорахунків у здійсненні комп'ютеризації загальної середньої освіти в той період слід віднести також те, що згідно з Програмою інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл персональні комп'ютери надавались виключно сільським школам. У результаті цього ЗНЗ малих міст України не отримували комп'ютерів за рахунок держави, а місцеві органи влади, маючи дуже невеликі місцеві бюджети, не в змозі були здійснювати комп'ютеризацію закладів освіти на своїй території. Обласні центри і великі міста знаходилися в кращій ситуації завдяки більшій прибутковій частині їх бюджетів. Ситуація почала фактично стабілізуватися після прийняття Програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки».

Незважаючи на наявність позитивних тенденцій, суттєві проблеми є характерними і у розвитку *ІКТ у вищій освіті* України. В аналітичному звіті, підготовленому спеціалістами Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті, підкреслено труднощі працівників освітньої сфери пристосовуватися до швидких змін в інформаційному суспільстві; підвищення вимог до гнучкості, мобільності і пристосування системи управління освітою, навчальними закладами в умовах швидких змін; труднощі у підтримці, а тим більше у підвищенні якості освітніх послуг в умовах швидких змін змісту і технологій навчання; ускладнення організації і ведення освітньої діяльності в умовах жорсткої конкуренції як у межах країни, так і між університетами і освітніми системами різних країн.

Загальна кількість комп'ютерів у ВНЗ України складає близько 95–100 тис. одиниць, з них близько 80 тис. – у ВНЗ III– IV рівня акредитації.

Наступним важливим аспектом інформатизації освіти і необхідною умовою використання сучасних інформаційних ресурсів є використання Інтернет-технологій. Одним із найважливіших якісних показників інформатизації освітнього процесу є можливість оперативного доступу навчальних закладів і органів управління освітою до мережі Інтернет.

За останні роки суттєво поліпшилася ситуація із представництвом в мережі Інтернет органів управління освітою і навчальних закладів. Ефективно працюють веб-сайти Міністерства освіти і науки України, департаментів освіти і науки обласних державних адміністрацій, окремих районних управлінь освіти, навчальних

закладів. Разом з тим, недостатньо представлена в мережі Інтернет професійно-технічна освіта, чисельні заклади і установи якої не мають своїх веб-сайтів. Аналогічна ситуація сьогодні склалася з районними управліннями освіти і загальноосвітніми навчальними закладами. Мало представлені в мережі позашкільні навчальні заклади.

Більш потужним є представництво в мережі Інтернет закладів та установ системи вищої освіти. Практично кожен ВНЗ в Україні має власний сайт, більшість із яких динамічно розвиваються. Разом з тим, існують такі потужні ресурси, як «Освітній портал» (<http://www.osvita.org.ua/>) та ін. Вони систематизували існуючу електронну інформацію про заклади вищої освіти і суттєво спрощують її пошук.

Зважаючи на позитивну динаміку електронного представництва закладів і установ освіти, треба висвітлити ще одну актуальну проблему – оновлюваність інформації на відповідних веб-сайтах. Детальний аналіз показує, що окремі розділи веб-сайтів всіх рівнів не оновлюються роками, що призводить до втрати їх актуальності та іміджу органу управління освітою. Додаткової уваги від органів управління освітою потребує така форма спілкування з громадськістю, як форум. Недостатньо представлені в мережі Інтернет методичні ресурси системи освіти.

Важливим аспектом професійної діяльності керівників нового покоління є можливість використання ними у процесі навчання єдиного інформаційно-бібліотечного простору. Сьогодні бібліотеки усього світу об'єднують свої інформаційні ресурси в корпоративні інформаційні системи на основі протоколу Z39.50, який є міжнародним стандартом (ISO 23950).

Інформатизація управління є найбільш проблемним аспектом інформатизації освіти, незважаючи на те, що в автоматизованій системі здійснюється автоматизація процесів обробки інформації і частково автоматизується виконання трудомістких управлінських функцій керівника, що зумовлює значну економію його часу і поліпшує ефективність прийняття управлінських рішень.

Ефективність управління значно зростає за наявності стабільних інформаційних зв'язків у вертикалі школа – район (місто) – область. Суттєві зміни відбуваються і в управлінні ВНЗ, особливо з великою кількістю студентів. Все це потребує формування у керівних кадрів відповідної професійної компетенції.

На ринку прикладного програмного забезпечення для підтримки управління сьогодні представлена відносно невелика кількість програмних продуктів. На рівні управління навчальним закладом це програма «Net Школа Україна», яка дає можливість автоматизувати рутинні процеси в управлінні навчальним закладом; програма «ASC Шкільний розклад» для створення складних розкладів для великих та сучасних вітчизняних шкіл; програма складання шкільного розкладу «Ректор 3», розроблена для: невеликих шкіл, великих шкіл без спеціалізації або профілізації, шкіл без елективних курсів (за вибором учнів) та ін..

У ЗНЗ України почали використовуватися також програмні продукти виробництва ІВЦ «АВЕРС» (Росія). Це автоматизована інформаційно-аналітична система (АІС) «Управління освітньою установою (АРМ Директор)», АРМ «Бібліотека». Для районного рівня АІС «Орган управління освітою», АІС «Бухгалтерія», АІС «Ревізор», АІС «Тарифікація», АІС «Кошторис», АІС «Зведена звітність», АІС «Розклад».

У деяких областях України (Київська, Полтавська, Харківська та ін.)

використовується прикладне програмне забезпечення (ППЗ) для підтримки управління, розроблене в Харкові (Програмний комплекс «Ефективна школа-XXI», комп'ютеризована задача «Річний план роботи ЗНЗ» та ін.). Найбільш поширеною комплексною комп'ютеризованою задачею є «Річний план роботи загальноосвітнього навчального закладу».

Програмний комплекс «Ефективна школа-XXI» є однією з перших спроб упровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в управління закладом освіти. Перші версії комплексу почали експлуатуватися в м. Харкові у 1994 році. З 1995 року вони стали основою створення міської програми комп'ютеризації управління освітою. Комп'ютеризовані задачі, які увійшли до складу комплексу, систематизують, автоматизують і роблять ефективнішою діяльність учасників управління ЗНЗ. Це задачі «Атестація», «Співробітники», «Шкільна мережа», «Навчальні плани», «Контингент учнів», «Табель використання робочого часу», «Тарифікація». Основне їх призначення – полегшити виконання найбільш трудомісткої циклічної роботи адміністрації ЗНЗ та інших учасників процесу управління. Програми створені для роботи як на окремих комп'ютерах, так і у локальній мережі.

В Україні експлуатується також програмний комплекс для автоматизації управління районними (міськими) відділами (управліннями) освіти. До складу програмного комплексу входять комп'ютеризовані задачі: «ЗНЗ-1», «РВК-83», «Методист РМК», «АРМ економіста», «Контроль бюджету», «Пільговий контингент». Ці задачі забезпечують складання обов'язкових форм державної статистичної звітності та підтримку реалізації основних управлінських функцій керівників РВ(У)О.

Окремо слід звернути увагу на створення в Україні Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) – це, фактично, державний реєстр, із яким працюють системи автоматизації роботи приймальних комісій навчальних закладів. Саме з ЄДЕБО взаємодіє система електронної подачі заяв для участі у конкурсному відборі. Крім того, ЄДЕБО забезпечує статистичними даними Міністерство освіти і науки України, інформаційно-пошукові системи, мас-медіа. У ЄДЕБО зібрані документи про отримання загальної освіти, дані Українського центру оцінювання якості освіти, усі відомості про навчальні заклади України. Крім того, Єдина державна електронна база виконує функції збереження, захисту та верифікації персональних даних, відповідно до вимог чинного законодавства. Усі вищі навчальні заклади, які працюють з Єдиною базою, отримали захищене з'єднання користувачів зі своєю системою. Усі роботи проводилися згідно з вимогами чинного законодавства в сфері технічного захисту інформації та захисту персональних даних.

Лекція №6. Соціально-психологічні аспекти педагогічного менеджменту

План

1. Організаційна культура
2. Відповідальність
3. Етика
4. Лідерство в освіті

1. Організаційна культура

Для ефективного управління освітою сучасний менеджер повинен мати уявлення про організаційну культуру. Саме організаційна культура суттєво впливає на ставлення працівника до роботи. Організаційна культура містить набір неписаних, часто неусвідомлюваних правил, за якими і живе будь-яка організація в системі освіти.

Складовою організаційної культури є традиції, які, на думку С. Клепка, виступають передусім як стабільні суспільні відносини, які, з одного боку, існують як реальність людської діяльності, а з іншого – як відображення цих реальностей у певних ідеях, поглядах, символах, звичаях, явищах.

Г. Монастирський та ін. пишуть, що організація – це складний організм, основою життєвого потенціалу якого є організаційна культура. Вона не тільки відрізняє одну організацію від іншої, але і зумовлює успіх функціонування та виживання організації в довгостроковій перспективі. Він підкреслює, що організаційна культура – це «душа» організації.

Стефан П. Робінс та інші автори пишуть, що організація, як і людина має особистість, яку і називають організаційною культурою.

Концепція організаційної культури не має сьогодні єдиного тлумачення. Більшість авторів під **організаційною культурою** розуміють набір найбільш важливих припущень, що приймаються членами організації, які одержали вираження в цінностях, що заявляються організацією, орієнтирах, які задаються людям і формують їх поведінку і дії. Ці ціннісні орієнтації передаються індивідам через «символічні» засоби духовного і матеріального внутрішньоорганізаційного оточення.

С. Клепко пише, що використанню продуктивного та інноваційного потенціалу всіх співробітників фірми, сприяє підвищення організаційної культури, децентралізація, впровадження «плоских ієрархій» і мережових структур, а також поліпшення етичного клімату, більш повна ідентифікація співробітників зі своєю фірмою.

К. Ушаков, аналізуючи проблеми планів змін в закладах освіти, вказує на те, що вони, як правило, зустрічають протидію. Він вказує на те, що це явище, назване **«феноменом опору»**, з'їдає близько двох третин робочого часу керівника, його нервів і здоров'я. Причому опір не завжди є вираженням негативним відношенням до керівника, просто більшість людей не люблять змін, бо це може призвести до нестабільності. Автор підкреслює, що чим більших змін у поведінці потрібно від співробітника в зв'язку з новою задачею, тим більше зусиль необхідно буде докласти для досягнення поставленої мети. Неправильно вибраний темп змін призводить до посилення опору в колективі і до його розшарування. К. Ушаков вважає, що основною причиною опору є організаційна культура, яка ним визначається як «набір норм, чекань, симпатій, уявлень, що усвідомлено або неусвідомлено розділяються більшістю членів організації».

За В. Ясвіним розуміння особливостей організаційної структури школи дозволяє:

- з'ясувати сутність унікальності цієї школи, її реальні відмінності від інших шкіл;

- визначити пріоритети і обмеження управлінських дій у межах даної організаційної культури;
 - передбачити реакції педагогічного колективу на певні інновації і рівень спротиву змінам;
 - з'ясувати реальну причину багатьох конфліктних ситуацій;
- отримати критерії щодо можливості застосування досвіду інших шкіл у конкретному педагогічному колективі.

Неформальність організаційної культури визначається тим, що її функціонування практично не пов'язане з офіційними, встановленими у наказовому порядку правилами організаційного життя. Організаційна культура діє ніби паралельно з формальним механізмом діяльності організації. Відмінною рисою організаційної культури порівняно з формальним механізмом є переважне використання усних, мовних форм комунікацій, а не письмової документації та інструкцій, як це прийнято у формальній системі.

Сьогодні виділяють декілька основних ознак організаційних культур, за якими вони відрізняються. Особлива комбінація таких ознак додає кожній культурі індивідуальності, дає змогу її ідентифікувати.

До **основних ознак організаційної культури** відносять:

- відображення в місії організації її основних цілей;
- спрямованість на вирішення інструментальних (виробничих в широкому сенсі) завдань організації або особистих проблем її учасників;
- ступінь ризику;
- міра співвідношення конформізму та індивідуалізму;
- перевага групових або індивідуальних форм ухвалення рішень;
- ступінь підлеглості планам та регламентам;
- переважання співпраці або суперництва серед учасників;
- відданість або байдужість людей стосовно організації;
- орієнтація на самостійність, незалежність або підлеглість;
- характер ставлення керівництва до персоналу;
- орієнтація на групову або індивідуальну організацію праці та стимулювання;
- орієнтація на стабільність або зміни;
- джерело та роль влади;
- засоби інтеграції;
- стилі управління, відносини між працівниками та організацією, способи оцінки працівників.

Розглядаючи **типологію організаційної структури школи**, слід навести типологію, розроблену К. Камероном і Р. Куїнном, і адаптовану для шкільних організацій В. Ясвіним. Авторами виділяються чотири базові типи організаційної культури:

1. **Сімейна**, яка передбачає дружнє місце роботи, де у працівників є багато спільних інтересів. Школа є схожою на велику родину. Лідери і керівники сприймаються як наставники, і для декого і як батьки. Співробітники тримаються разом завдяки взаємній відданості і традиціям. Має місце високий ступінь обов'язковості. Акцент робиться на вигоді особистого удосконалення співробітників, особливе значення надається високій мірі згуртованості колективу і

моральному клімату. Успіх визначається як добрі відчуття і турбота про кожного учня. Школа заохочує колективні форми роботи, співпрацю і згоду між співробітниками.

2. Інноваційна організаційна культура пов'язана із динамічним і творчим місцем роботи. Педагоги готові експериментувати і ризикувати. Лідерами вважаються новатори, що спроможні до професійного ризику. Єднальним для школи механізмом є відданість духу експерименту і новаторства. Підкреслюється необхідність освітньої діяльності на передньому рубежі психолого-педагогічної науки. У довгостроковій перспективі школа робить акцент на придбанні і розвитку нових освітніх підходів, технологій і методик. Успіх означає розробку нових методичних продуктів, надання учням нових освітніх послуг. Школа прагне бути ідейним і методичним лідером серед освітніх установ. Заохочується індивідуальна ініціатива і свобода педагогів.

3. Результативна організаційна культура орієнтована на досягнення освітнього результату, головна турбота педагогічного колективу – чітке виконання навчальних і виховних завдань. Педагоги відрізняються цілеспрямованістю, характерним суперництвом між співробітниками. Лідери – тверді, вимогливі керівники, здібні до жорстких рішень заради справи. Школа пов'язується воєдино прагненням до високих освітніх результатів. Репутація і успіх школи є загальною турботою. Перспектива стратегічного розвитку школи пов'язується з вирішенням поставлених завдань. Успіх визначається високим рейтингом і конкурентоспроможністю на ринку освіти. Стиль школи – лінія, що жорстко проводиться, на досягнення високого освітнього рівня учнів.

4. Рольова організаційна культура – дуже формалізоване і структуроване місце роботи. Діяльністю педагогів управляють чіткі правила і інструкції. Лідери і керівники пишаються тим, що вони – раціонально мислячі організатори і координатори. Особливо важлива підтримка плавного перебігу всіх шкільних справ. Школу об'єднує прагнення співробітників слідувати розробленим правилам і офіційній освітній політиці. Довгострокова турбота школи полягає в забезпеченні планомірності і стабільності освітнього процесу і всього шкільного життя. Успіх визначається як стабільність школи і уникнення всіляких проблем. Адміністрація заклопотана передбаченістю змін зовнішній ситуації і забезпеченням гарантій довгострокової професійної зайнятості співробітників школи.

Відповідно до конфігурації бажаного профілю організаційної культури в школі, розробляється політика адміністрації, що забезпечує певну спрямованість її еволюційного розвитку, відповідного умовам і вимогам вибраною школою організаційно-освітньої моделі.

Можна виділити певні **функції організаційної культури**, які пов'язані як із внутрішнім станом організації, так і з впливом на неї зовнішнього середовища. До **першої групи функцій** належать такі функції:

- охоронна функція. Організаційна культура є своєрідним бар'єром для проникнення небажаних тенденцій та негативних цінностей, характерних для зовнішнього середовища;

- інтегруюча функція. Прищепивши певну систему цінностей, організаційна культура створює відчуття ідентичності у індивідів та груп – її учасників;

- регулююча функція. Організаційна культура включає неформальні, неписані

правила. Вони вказують на те, як люди повинні поводитися в процесі роботи;

- функція заміщення. Сильна організаційна культура, спроможна до ефективного заміщення формальних, офіційних механізмів, дає змогу організації не вдаватися до надмірного ускладнення формальної структури і збільшення потоку офіційної інформації та розпоряджень;

- адаптивна функція. Наявність організаційної культури полегшує взаємне пристосування працівників до організації та організації до працівника;

- освітня та розвиваюча функція. Культура завжди пов'язана з освітнім, виховним ефектом. Керівники в організаціях повинні піклуватися про підготовку та освіту своїх працівників;

- функція управління якістю. Організаційна культура, продукуючи більш уважне та серйозне ставлення до роботи, сприяє підвищенню якості кінцевого продукту;

- орієнтуюча функція спрямовує діяльність організації та її учасників у необхідне русло;

- мотиваційна функція створює необхідні стимули для ефективної роботи та досягнення мети організації;

- функція формування іміджу організації. Сприяє створенню образу організації в очах тих, хто її оточує.

До *другої групи функцій* організаційної культури належать такі:

- функція орієнтації на споживача. Врахування цілей, запитів, інтересів споживачів, відображене в елементах культури, сприяє встановленню кращого взаєморозуміння;

- функція регулювання партнерських відносин. Організаційна культура виробляє правила взаємин з партнерами, що передбачає моральну відповідальність перед ними;

- функція пристосування організації до потреб суспільства. Дія цієї функції створює найбільш сприятливі зовнішні умови для діяльності організації. Її ефект полягав в усуненні бар'єрів, перешкод, нейтралізації дій, пов'язаних з порушенням або ігноруванням організацією правил суспільної гри.

Культура організації містить як суб'єктивні, так і об'єктивні елементи.

До суб'єктивних елементів культури належать цінності, образи, ритуали, табу, легенди та міфи, пов'язані з історією організації, звичаї, прийняті норми спілкування, гасла тощо. Об'єктивні елементи культури відображають матеріальний бік життя організацій.

Фахівці виділяють дві важливі ***особливості культури***:

1) ***багаторівневність***. Поверхневий рівень утворюють способи поведінки людей, ритуали, емблеми, дизайн, уніформа, мова, гасла. Проміжний рівень становлять укорінені цінності та вірування. Глибинний рівень представлений філософією організації;

2) ***багатогранність, багатоаспектність***. Культура організації, ***по-перше***, складається з субкультур окремих підрозділів або соціальних груп, що існують під «дахом» загальної культури (вони можуть конкретизувати і розвивати останню, можуть мирно існувати разом з нею, а можуть їй суперечити). ***По-друге***, організаційна культура включає субкультури тих або інших напрямів та сторін діяльності –

підприємництво, управління, ділове спілкування, внутрішні взаємини.

До характеристик, що **представляють різні рівні організаційної культури** відносять:

- **символи** – це слова, гасла, дії, предмети, які зазвичай використовуються в організації, щоб зробити яснішими її завдання (емблеми, мова, манера одягатися, портрети на стінах тощо);

- **героїв** – зразки для співробітників, чиї ідеї підтримуються заради розвитку організації;

- **ритуали** – звичаї організації (манера вітань, стиль проведення зборів, атмосфера свят, дистанція між підлеглими і керівниками тощо);

- **цінності і основні уявлення співробітників**, які формуються у них на основі традицій організації.

Сьогодні існує низка **методів**, що підтримують певну організаційну культуру в закладах і установах освіти. Стан організаційної культури освітньої установи повинен бути під постійним контролем керівника. Цей процес безпосередньо пов'язаний із навчанням персоналу, підбором кадрів тощо відповідно до існуючих традицій. Важливу роль відіграє реакція керівника на критичні ситуації в колективі.

Одним із дієвих методів є моделювання певних педагогічних і управлінських ситуацій у колективі крізь призму певної бажаної культури. Певні цінності можуть також формуватися завдяки застосуванню спеціально розробленої системи стимулів, результатом якої буде мотивація за тією чи іншою лінією поведінки. Працівники повинні чітко розуміти їх місце і роль у організаційній культурі організації і їх вплив на службову кар'єру.

Важливою складовою організаційної культури закладу чи установи освіти є їх імідж. Це актуально перш за все для дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, діяльність яких тісно пов'язана із життям місцевої громади.

Сьогодні особливу увагу викликають процеси вимірювання різних аспектів діяльності освітніх організацій. Не є виключенням і вимірювання їх організаційної культури. Для реалізації цієї процедури за основу можна взяти погляди, які оприлюднили Стефан П. Робінс та інші. Вони пропонують **вимірювати культуру організації** за такими характеристиками:

1. **Ототожнення з організацією.** Ступінь, до якого працівники ототожнюють себе з організацією загалом, радше ніж зі своїм робочим місцем чи професійним спрямуванням.

2. **Наголос на груповій діяльності.** Ступінь, до якого робоча діяльність організована навколо груп, а не окремих осіб.

3. **Увага до людей.** Ступінь, до якого менеджери у своїх рішеннях враховують вплив результатів останніх на працівників організації.

4. **Інтеграція діяльності підрозділу.** Ступінь, до якого підрозділи організації заохочуються до скоординованої або взаємозалежної діяльності.

5. **Контроль.** Ступінь використання правил, регулятивних норм і прямого нагляду для контролю за поведінкою працівників.

6. **Терпимість до ризику.** Ступінь, до якого службовців заохочують бути агресивними, інновативними та схильними до ризику.

7. **Критерії винагороди.** Ступінь розподілу винагород, таких як підвищення платні та просування службовими щаблями, на основі результативності, на

протипагу таким непродуктивним чинникам, як старшинство, протекціонізм тощо.

8. **Терпимість до незгоди.** Ступінь заохочення службовців до відвертого висловлювання незгоди або критичних зауважень.

9. **Орієнтація на кінцевий результат.** Ступінь зосередженості менеджерів на результатах або наслідках, радше ніж на методах і процесах досягнення цих результатів.

10. **Зосередженість на відкритій системі.** Ступінь стеження організації за змінами в зовнішньому середовищі та реакції на ці зміни.

Н. Побірченко та інші автори роблять висновок, що у межах шкільної культури необхідно виробити притаманний цій школі спосіб задоволення потреб батьків, учителів, учнів. Необхідно знайти для школи своєрідну, адекватну культуру, оскільки виникає багато нових напрямів розвитку шкіл і потрібно зробити правильний вибір.

Підводячи підсумки і посилаючись на К. Ушакова, слід підкреслити, що орієнтири управлінської діяльності – формальні і неформальні правила – не повинні вступати у протиріччя один до одного. Інакше кажучи, система діяльності організації повинна відповідати організаційній культурі.

2. Відповідальність

Відповідальність – категорія етики, права, що відображає соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства; характеризується виконанням морального обов'язку і правових норм.

Відповідальність є складним поняттям, і розглядати його можна в декількох аспектах. **Відповідальність** – 1. Синонім обов'язковості що-небудь зробити. 2. Наслідки порушення обов'язків. 3. Прийняття або покладання певних зобов'язань, пред'явлення на цій основі вимог до відповідної особи, групи, організації з подальшим застосуванням санкцій в разі невиконання подібних зобов'язань. Соціальна відповідальність – це елемент взаємодії між індивідами, індивідом і колективом, індивідом і суспільством, між організаціями тощо.

У більш ширшому сенсі соціальна відповідальність виступає як певні очікування навколишнього соціального середовища по відношенню до осіб, суспільних органів, з одного боку, і усвідомлення ними свого боргу перед суспільством, колективом, індивідом. У цьому сенсі відповідальність виникає на основі соціальної норми і реалізується як через форми соціального контролю (громадська думка, статут, закон), так і через розуміння своєї суспільної ролі відповідальними суб'єктами.

Важливо розрізняти сфери і форми індивідуальної і колективної відповідальності. У зв'язку з цим виділяють відповідальність як властивість особистості, як внутрішню її якість. Це розуміння, усвідомлення відповідальності перед собою, перед іншими людьми, перед суспільством. При цьому індивід формує позицію (позитивну або негативну) до стосунків, в яких бере участь, до норм і правил поведінки. Ця його якість виявляється в діях, в тому, які стосунки він приймає, в які стосунки і з ким вступає, як поводить себе тощо.

Як внутрішня властивість особи, **відповідальність** має складну структуру, яка включає в себе:

- 1) розуміння свого місця в системі суспільних відношень;

2) усвідомлення необхідності визнавати і дотримуватися суспільних норм, що стихійно виникли або були встановлені;

3) оцінку своїх вчинків з точки зору їх наслідків для себе і для суспільства;

4) готовність прийняти санкції в разі допущення порушень.

Відповідальність індивідуальну визначають як відповідальність особи за виконання функцій, пов'язаних з її службовим становищем в організації.

Виділяють також **відповідальність особистості** – усвідомлену необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Зазначене поняття є категорією соціальною, оскільки виражає міру відповідності дій соціальних суб'єктів взаємним вимогам, а також історично конкретним соціальним нормам і загальним інтересам. Ця відповідальність обумовлюється закономірностями сумісного проживання людей, необхідністю взаємопідпорядковувати свої інтереси й поведінку, у зв'язку з чим кожна особистість виступає в ролі активного носія певних соціальних зобов'язань.

Соціальна відповідальність – це визначений рівень добровільного відгуку на соціальні проблеми суспільства з боку організації. Її також характеризують, як інтегральну якість особистості, яка визначає її поведінку, діяльність основи усвідомлення і прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей та цінностей.

Видом соціальної відповідальності є **юридична відповідальність**, сутність якої полягає у застосуванні до правопорушників (фізичних та юридичних осіб) передбачених законом санкцій, що забезпечуються у примусовому порядку державою.

Разом із тим, М. Мескон та ін. уточнюють, що соціальна відповідальність, на відміну від юридичної, має на увазі певний рівень добровільного відгуку на соціальні проблеми з боку організації. Цей відгук має місце по відношенню до того, що лежить поза регламентованими законом або регулюючими органами вимог.

Юридична відповідальність у сфері освіти складається з відповідальності адміністративної, цивільної, трудової (дисциплінарно-правової і матеріально-правової), кримінальної. Виділяють також відповідальність конституційну та відповідальність міжнародно-правову.

Адміністративно-правова відповідальність за правопорушення в сфері освіти – це застосування до осіб, які вчинили проступки в сфері освіти, адміністративних санкцій, що тягнуть для винних осіб обтяжливі наслідки майнового та організаційного (правообмежувального) характеру і застосовуються спеціально уповноваженими публічними органами та їх посадовими особами, які регулюють адміністративну діяльність у сфері освіти, на підставах і у порядку, встановлених нормами адміністративного права. Кодексом України про адміністративні правопорушення безпосередньо передбачене настання адміністративної відповідальності для суб'єктів у сфері освіти як для посадових осіб (дії чи бездіяльність), так і для споживачів освітянських послуг за порушення встановлених законодавством норм.

Цивільно-правова відповідальність настає за вчинення цивільного правопорушення: невиконання договірного зобов'язання майнового характеру у встановлений строк або виконання неналежним чином, заподіяння позадоговірної шкоди (цивільно-правового проступку) здоров'ю або майну особи. Особливість

цивільно-правової відповідальності полягає у її добровільному виконанні правопорушником, без застосування примусових засобів. Державний примус використовується у разі виникнення конфлікту між учасниками цивільних правовідносин.

Трудова відповідальність настає за вчинення трудового (дисциплінарного чи матеріального) правопорушення: невиконання або неналежне виконання службових обов'язків відповідно до дисциплінарних статутів і положень; порушення внутрішнього трудового розпорядку, заборон чи обмежень, а також за збиток, заподіяний підприємству, установі, організації через недотримання технології виробництва та ін. Має на меті забезпечення трудової дисципліни (дисциплінарна) чи відшкодування завданої шкоди (матеріальна).

Кримінально-правова відповідальність. Кримінальна відповідальність настає за кримінальні злочини, вичерпний перелік яких міститься в Кримінальному кодексі України, тобто встановлюється лише законом, настає з моменту офіційного обвинувачення, реалізується винятково в судовому порядку. Це найсуворіший вид юридичної відповідальності. Керівники закладу освіти несуть відповідальність за злочини у сфері службової діяльності. **Наприклад:** зловживання владою або службовим становищем; перевищення влади або службових повноважень; службове підроблення; службова недбалість; одержання хабара; незаконне збагачення тощо.

Конституційно-правова відповідальність – політико-правова відповідальність, що настає за конституційне правопорушення і виявляється в особливих негативних наслідках для його суб'єкта. Суб'єктами конституційно-правової відповідальності можуть бути органи державної влади, органи місцевого самоврядування, їх посадові особи, депутати представницьких установ, громадські об'єднання. Конституційно-правова відповідальність передбачена нормами самого конституційного права. Цим вона відрізняється від відповідальності за порушення конституційноправових норм, які несуть громадяни і посадові особи за нормами за нормами інших галузей права – кримінального, адміністративного цивільного.

Конституційно-правова відповідальність у сфері освіти передбачена нормами Конституції чи законів України, які є джерелами конституційного права. Суб'єкти, повноваження яких визначено в Конституції України, здійснюють адміністративно-правове регулювання у сфері освіти за рахунок втілення в життя відповідних норм Основного Закону держави.

Міжнародно-правова відповідальність – обов'язок суб'єкта міжнародного права відшкодувати шкоду, заподіяну ним іншим суб'єктам цього права. Виникає у разі порушення норм міжнародного права, міжнародно-правових зобов'язань, закріплених у договорах, звичаях, актах міжнародних організацій, які мають обов'язковий характер, рішення міжнародних судів та арбітраж. Міністерство освіти і науки України, вищі навчальні заклади, інші заклади і установи освіти є суб'єктами міжнародно-правових відносин.

У сфері освіти соціальна відповідальність суттєво пов'язана із соціальною функцією освіти. В. Кремень пише, що соціальна функція освіти, з одного боку, характеризується як підготовка покоління до самостійного життя, а з другого – закладає основи майбутнього суспільства і формує образ людини у перспективі. Сутність підготовки до життя полягає у формуванні того способу життя, який прийнятий у суспільстві, в оволодінні різними формами життєдіяльності, у розвитку

духовного потенціалу людини для творення і творчості. Освіта є механізмом формування суспільного і духовного життя людини і галуззю масового духовного виробництва. Освітні і виховні заклади концентрують вищі зразки соціально-культурної діяльності людини певної епохи. Тому соціальна цінність освіти визначається значущістю освіченості людини в суспільстві.

Соціальна відповідальність у сфері освіти безпосередньо пов'язана із ціннісною (аксіологічною) характеристикою освіти, і за Б. Гершунським, вимагає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків:

- освіта як цінність державна;
- освіта як цінність суспільна;
- освіта як цінність особистісна.

Відповідальність керівника в системі освіти можна розглядати в двох аспектах. У широкому сенсі як відповідальність за результати його професійної діяльності щодо реалізації державної політики в сфері освіти, у вузькому – як обов'язок приймати рішення та вирішувати відповідні проблеми в процесі поточної діяльності.

У сьогоденних умовах С. Клепко виокремлює певний аспект управлінської кризи, а саме – кризу соціально-гуманітарних стосунків, яка порушила принципи стимулювання, відповідальності і дисципліни, чіткості виконання, що унеможлиблює і застосування «високих» технологій управління. Він наголошує на необхідності підготовки менеджерів, що володіють унікальним досвідом управління в умовах підвищеного ризику, які вміють взяти на себе відповідальність за стан справ на підприємстві.

Актуальною проблемою педагогічного менеджменту на сучасному етапі його розвитку є необхідність розробки технологій вимірювання рівня відповідальності керівника в сфері освіти як складової його професійної компетентності.

3. Етика

Етичні проблеми в процесі педагогічної діяльності висвітлювалися ще в працях античних філософів (Платон, Арістотель та ін.). Знайшли вони відображення і у роботах класиків як зарубіжної (Я. Коменський, І. Песталоцці, Я. Корчак, М. Монтезорі), так і вітчизняної (К. Ушинський, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський) педагогіки. Більшість робіт за цим напрямом висвітлюють взаємовідносини вчителя і дитини. В контексті ж цієї роботи актуальним є також питання управлінської етики керівника у сфері освіти. Серед таких праць необхідно виділити класичні роботи В. Сухомлинського, в яких він звертається до молодого директора школи, висвітлює роль педагогічного колективу.

С. Клепко пише, що протягом ХХ ст. етика пройшла шлях від суто теоретичного, абстрактно-логічного, методологічного аналізу у вигляді метаетики до, можливо, вищого свого досягнення – до біоетики і прикладної етики загалом.

Разом із тим, сучасний етап розвитку України має певну специфіку. В. Жуковський вказує, що зростання злочинності, корупції та інших виявів аморальності є свідченням глибокої моральної кризи в українському суспільстві. Моральний вакуум, який існує в державі, заповнюється низькопробними зразками масової культури. Він робить висновок, що одним із найбільш актуальних завдань сучасного українського суспільства на шляху державотворення є забезпечення умов

для виходу з духовно-моральної кризи, що охопила всі сфери суспільного життя, і виховання людини, здатної жити і працювати в демократичному суспільстві та ефективно співпрацювати з представниками інших країн світу.

С. Клепко пише, що проблеми етичного виховання в школі і родині є першопричиною моральних проблем сучасного бізнес-середовища.

Серед міжнародних документів останнього часу слід звернути увагу на Декларацію професійної етики Всесвітньої організації вчителів і викладачів (прийнята на третьому міжнародному конгресі Всесвітньої організації вчителів і викладачів (Education International), що відбувся 25–29 липня 2001р. у Йомтієне, Таїланд.). Крім положень, що безпосередньо адресовані вчителю, в документі є рядки, що стосуються інших працівників сфери освіти, які безпосередньо відносяться до керівника навчального закладу або установи освіти. У документі сказано, що працівники сфери освіти:

- виправдовують суспільну довіру і пошану суспільства до професії вчителя, докладають зусиль для підвищення престижу професії, забезпечуючи якісну освіту для всіх учнів;
- забезпечують регулярне оновлення і розвиток професійних знань і навичок;
- визначають характер, форму і час свого особистого плану постійної освіти як вираження їх професіоналізму;
- використовують публічно всю інформацію, пов'язану з їх компетентністю і кваліфікацією;
- беручи активну участь в діяльності профспілок, прагнуть залучити все більше висококваліфікованих людей до професії;
- підтримують всі зусилля з просування демократії і прав людини через освіту.

У цьому ж документі йдеться про необхідність надання вчителям і викладачам можливість відчувати упевненість в справедливому відношенні до себе і своїй відданості професії.

Разом із тим, слід сказати, що проведений нами аналіз нормативно-правової бази системи освіти України свідчить про обмежену увагу в цих документах до морально-етичної складової її розвитку. Так, наприклад, у Законі України «Про освіту» тільки у ст. 54 сказано, що педагогічною діяльністю займаються особи з високими моральними якостями. Більшість інших законів, які регламентують діяльність у сфері освіти мають ідентичні фрази, що стосуються моральних якостей педагогічних працівників. У ст. 45 Закону України «Про професійно-технічну освіту» наголошено, що педагогічною діяльністю у професійно-технічних навчальних закладах та установах професійно-технічної освіти можуть займатися особи, які мають відповідні моральні якості. У ст. 24 Закону України «Про загальну середню освіту» обумовлено, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями. У ст. 30 Закону України «Про дошкільну освіту» вказується, що педагогічний працівник дошкільного навчального закладу – це особа з високими моральними якостями.

Тільки у діючому Законі України «Про вищу освіту» не обумовлені вимоги до моральних якостей науково-педагогічних працівників, що в умовах корупції, яка є характерною найбільш для цієї ланки освіти є надзвичайно актуальним. Ця

проблема повинна знайти своє вирішення у новій редакції Закону «Про вищу освіту», яка сьогодні активно обговорюється в державі.

Аналогічна ситуація характерна і для Положень про всі типи навчальних закладів. У п. 28 Положення про ПТНЗ сказано, що педагогічною діяльністю у професійно-технічних навчальних закладах та установах професійно-технічної освіти можуть займатися особи, моральні якості яких дають змогу виконувати обов'язки педагогічного працівника.

У п. 78 Положення про загальноосвітній навчальний заклад зазначено, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями. П. 86 цього ж Положення, зобов'язує педагогічних працівників дотримуватися педагогічної етики, моралі. У п. 37 Положення про дошкільний навчальний заклад вказується, що педагогічні працівники дошкільного навчального закладу зобов'язані дотримуватися педагогічної етики, норм загальнолюдської моралі. Положення про державний вищий навчальний заклад не регламентує моральні якості науково-педагогічних працівників і також потребує свого доопрацювання після оновлення діючої законодавчої бази.

Не робиться акцент на морально-етичних особливостях педагогічних працівників і в Національній доктрині розвитку освіти. Крім того, характерним для всіх документів є відсутність акцентів на морально-етичних якостях керівників у сфері освіти. З нашої точки зору, це є абсолютно не допустимим, бо керівник є ключовою фігурою в організації навчально-виховного процесу, він впливає на підбір і розстановку кадрів, затверджує основні напрями діяльності закладу чи установи, де працює. Керівник безпосередньо впливає на формування морально-етичного клімату у колективі, що, в свою чергу, є дуже важливим при роботі із учнями і студентами (слухачами) у навчальному закладі.

Сьогодні очевидним є той факт, що морально-етичні процеси у навчальних закладах повинні бути регламентовані певними документами, а не тільки особливостями організаційної культури. В цьому контексті слід погодитися з О. Ломовим, який вважає, що сукупність моральних норм і правил, що регламентують відношення працівників освіти до свого професійного обов'язку, може бути відображена у двох видах нормативних актів – «Положенні» і «Кодексі».

Етичні кодекси є достатньо поширеним у сфері бізнесу. Їх часто розробляють в організаціях з виховною метою. В етичному кодексі визначають моральні та соціальні цінності компанії, принципи ділового етикету, правила поведінки працівників; створюють спеціальні структурні підрозділи чи запроваджують спеціальні посади тощо.

Сьогодні педагогічною спільнотою активно обговорюються проекти кодексів професійної етики, в тому числі і етики керівників закладів та установ освіти. Результати цієї полеміки знайшли своє відображення в Інтернеті. Каталізатором зазначених процесів стало прийняття у 2012 р. Закону України «Про правила етичної поведінки».

Їх метою є визначення основних норм у відношеннях керівників з педагогічними працівниками, учнями і їх батьками, із суспільством і державою. Наголошується, що при здійсненні своєї діяльності керівник в системі освіти керується такими принципами, як: гуманність, толерантність, професіоналізм, законність, справедливість, відповідальність, демократичність, взаємна повага.

Визначаються також вимоги до особистості керівника освіти, як зразка для підлеглих. Наголошується на відповідальності керівника за формування в колективі позитивного морально-психологічного клімату. Підкреслюється, що спосіб життя керівника не повинен наносити збиток його професії, впливати на відносини з підлеглими і учнями, заважати виконанню службових обов'язків. **Керівник** – це людина вимоглива перш за все до себе, яка знаходиться весь час у саморозвитку. Особлива увага приділяється конфіденційності службової інформації, якою володіє керівник. Разом із тим, він має право на недоторканність особистого життя. Керівник повинен терпимо відноситися до різноманітності політичних, релігійних, філософських поглядів підлеглих (якщо вони не впливають на навчально-виховний процес), їх смаків і думок, створює умови для порозуміння.

Керівник не може дискримінувати і переслідувати педагогів за їх переконання або на підставі особистих симпатій або антипатій. Керівник повинен зберігати безпристрасність при підборі на роботу нових співробітників або підвищенні співробітників на посаді. Найбільш делікатним питання є механізм відповідальності керівника за порушення відповідного етичного кодексу.

На сучасному етапі розвитку суспільства вважають, що **етика** – це наука про мораль і використання моральних оцінок у поведінці людини, вона визначає розвиток моральних взаємин і моральної свідомості, а за своєю природою – спрямована на практичне розв'язування моральних проблем. **Завдання етики** – не лише теоретичний опис моралі, а й обґрунтування моральних ідеалів, зразків моделей людських взаємин і способів їх реалізації. Формалізоване значення цих ідеалів у вигляді системи норм, традицій, професійних етичних кодексів є умовою та інструментом морального виховання, нормативною регуляцією поведінки людей у суспільстві та між собою, в межах їх конкретної професійної діяльності, способом оцінки вчинків.

У контексті цього розділу актуальним є поняття **етика управління** – система етичних норм, які визначають поведінку суб'єкта управління в будь-якій управлінській ситуації. Останні вимагають поєднання основних управлінських принципів із загальногуманістичними, етичними вимогами, що передбачає не лише знання основних етичних норм взаємин між людьми, але і дотримання їх в практичній управлінській діяльності.

С. Клепко пише, що є різниця між культурою, де переважає трудовий етос, і культурою, де віддається перевага дозвіллю. Для кожного з випадків треба розробляти особливу культуру управління. У межах культури, де переважає чесність і трудовий етос, є можливість скоротити витрати на контроль, оскільки люди виконують свої обов'язки без зовнішнього примушення, бо це їх внутрішня моральна норма. Він підкреслює, що за свою історію людство виробило всього три принципово різних інструменти управління, тобто впливу на людей:

- ієрархія, організація, де основний засіб впливу – відносини влади-підкорення, тиск на людину зверху, за допомогою примусу;
- культура, етика, тобто цінності, соціальні норми, настанови, шаблони поведінки, ритуали, що виробляються і визначаються суспільством, які примушують людину поводитися так, а не інакше;
- ринок, тобто мережа рівноправних відносин по горизонталі, заснованих на куплі-продажу продукції і послуг, на відносинах власності, на рівновазі інтересів

продавця і покупця.

Увага до етичних проблем змушує керівників організацій проводити етичний аналіз своєї діяльності. Від констатації невлучного і невіддатливого контролю характеру моралі, що є загальним місцем досліджень з етики, робляться спроби перейти до трансформації етичних аспектів діяльності організації в порядок, який контролюється і планується, тобто до інституціоналізації моралі, імплементації етичних цінностей в місію організації.

Часто говорять також про *етикет керівника*, тобто його манеру поведінки відповідно до правил чемності і ввічливості, прийнятих у суспільстві і організації, де він працює.

І. Блохіна, розглядаючи проблеми морально-етичної складової управлінської діяльності керівника, підкреслює, що професійна етика – це не просто конкретизація загальноетичних норм у професійній сфері, застосування результатів теоретичної етики до професійної діяльності. Це своєрідна форма самоорганізації моральної свідомості і відповідної професійної поведінки суб'єкта професійної діяльності. Шляхом теоретичного осмислення індивідуального і суспільного морального досвіду управлінець або професійна група виробляють професійні цінності й норми, яких слід дотримуватися, встановлюють правила морального оцінювання рішення, дій, а також стимулюють в собі риси характеру, необхідні для моральної діяльності.

Керівник освіти є однією з ключових фігур у підготовці нових поколінь до життя. В. Кремень зазначає, що саме в процесі навчання і виховання людина набуває соціокультурних норм, які мають історичне значення для розвитку цивілізації, суспільства і людини. Освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині. Він наголошує на новій соціальній ролі учителя – його морально-етичному обличчі, що стосується і керівника в сфері освіти. В. Кремень вказує, що зазначену проблему необхідно розглядати в кількох аспектах. Передусім необхідно відновити значення моральних цінностей у нашому суспільстві, допомогти суспільству у вихованні школярів, щоб вони розуміли – ринок не означає аморальності і деморалізації. Ринок може бути довготривалим і справді ефективним тільки тоді, коли він моральний. Треба поновити значення істинних моральних цінностей.

Світова спільнота визначає *загальнолюдські цінності* як громадсько-значущі ідеали, що сформувалися у суспільній свідомості протягом історії розвитку людства (добро, справедливість, істина та ін.) і фактично є еталоном поведінки. На їх основі створюються спеціалізовані системи нормативного регулювання та соціального контролю. Загальнолюдські цінності можуть розглядатися також в контексті результатів матеріальної або духовної діяльності людства. Вони є пріоритетними по відношенню до національних, расових, ідеологічних та інших групових цінностей.

Освіта неможлива без цінностей і в сучасних демократичних державах орієнтується на такі цінності, як емпатія (здатність особистості розуміти переживання іншої особистості, а також співпереживати в процесі спілкування), розвиток спонтанності (здатність людини діяти не під зовнішніми впливами, а внаслідок внутрішніх причин), безумовне прийняття інших, повага до чужого,

відмінного, тобто цінності, які можна назвати одним терміном – терпимістю або толерантністю.

У нормативній етиці сьогодні виділяють *декілька підходів до опису систем цінностей і відповідно прийняттю етично складних рішень*, що можуть бути застосовані в практиці менеджменту: утилітарний підхід, індивідуалістичний підхід, морально-правовий підхід, концепція справедливості.

1. Утилітарний підхід. Основні принципи цього підходу говорять, що відповідна нормам моралі поведінка приносить найбільшу користь найбільшій кількості людей. Приймаючий рішення індивід повинний розглянути вплив кожного варіанта на всі зацікавлені сторони і вибрати найбільш прийнятний варіант.

2. Індивідуалістичний підхід припускає, що морально прийнятними є дії людини, які йдуть їй на користь у довгостроковій перспективі. Головною рушійною силою вважається самоконтроль, а всі зовнішні сили, що його обмежують, не повинні братися до уваги. Кожна людина вибирає для себе найбільш вигідне в довгостроковій перспективі рішення, на основі чого і судить про якість своїх рішень. Припустимими є дії, що у порівнянні з іншими альтернативами приносять більше добра, ніж зла.

3. Морально-правовий підхід стверджує, що людина споконвічно наділена фундаментальними правами і свободами, що не можуть бути порушені чи обмежені рішеннями інших людей. У процесі ухвалення рішення можуть бути враховані такі моральні права: право на свободу згоди; право на приватне життя; право на свободу совісті; право на належне поводження; право на життя і безпеку.

4. Концепція справедливості має на увазі, що існує розподільна справедливість (рівним – рівне), процедурна справедливість (відповідність правилам), компенсаційна справедливість (відшкодування збитку).

Дуже часто керівнику необхідно приймати етично складні рішення. В такій ситуації він орієнтується на окремі особистісні характеристики. Наприклад, Стефан П. Робінс та інші дослідники, наголошуючи на складності проблеми морального вибору менеджерів, виділяють такі етапи:

1. Ознайомлення з політикою організації щодо моральності. Політика компанії щодо моральності характеризує те, що організація сприймає як етичну поведінку і що очікує від менеджера особисто. Така політика допоможе з'ясувати, що дозволено і яку свободу матимете менеджер. Це має стати його моральним кодексом.

2. Розуміння політики щодо моральності. Ознайомлення з політикою ще не означає обов'язкового досягнення її цілей. Менеджеру необхідно повністю усвідомити її. Високоморальна поведінка не часто буває одноразовим процесом. Однак вона може стати дороговказом, забезпечивши основу діяльності менеджера в організації.

3. Думати, перед тим як діяти. Рекомендується запитувати себе: «Чому я збираюся вчинити саме так? Якими є мої реальні наміри щось зробити? Чи нікому не зашкодить моя діяльність? Чи розповім я керівникові або членам сім'ї про свої наміри?» тощо. Менеджер має бути впевненим, що не робить нічого, що могло б зашкодити його ролі менеджера, організації де він працює, і його репутації.

4. Поставити собі кілька запитань типу «а якщо...?». Наприклад, дії менеджера допоможуть визначити такі питання:

«А якщо я ухвалив хибне рішення? Що станеться зі мною? З моїм робочим місцем?», «А якщо мене зненацька заскочать на якомусь аморальному вчинку? Чи готовий я відповідати за наслідки?» тощо.

5. Довідатися про думку інших. Якщо менеджер повинен зробити щось важливе, у моральності чого він сумнівається, необхідно спитати поради в інших менеджерів. Можливо, вони побували в подібній ситуації і можуть поділитися своїм досвідом.

6. Робити те, що на думку менеджера, справді є правильним. Кожна людина наділена свідомістю і відповідає за свою поведінку. Якщо менеджер упевнений у правильності своїх дій, то те, що кажуть інші люди є несуттєвим. Він має дотримуватися власних внутрішніх моральних норм.

Виходячи з викладеного, слід наголосити, що:

1. Державні органи управління освітою в процесі реалізації кадрової політики повинні акцентувати увагу на морально-етичних якостях педагогічних працівників і керівників сфери освіти як однієї з умов подолання моральної кризи українського суспільства.

2. Удосконалення потребують окремі положення діючої нормативно-правової бази, що регламентує діяльність навчальних закладів і органів управління освітою в контексті унормування вимог до морально-етичних якостей працівників сфери освіти.

3. На часі є розробка і затвердження окремих документів – кодексів професійної етики педагогічного і керівного складу закладів і установ освіти як умови модернізації не тільки освіти, а й суспільства в цілому. Особливо слід наголосити на необхідності відобразити в цих документах механізм відповідальності зазначених осіб за порушення морально-етичних норм.

4. Кропіткої роботи потребує створення в суспільстві (в тому числі і в закладах і установах освіти) ситуації нетерпіння до порушення морально-етичних вимог його членами (в тому числі і працівниками освіти) як норми життя. Особливу увагу необхідно звернути на проблему «подвійної моралі», що розкладає суспільство зсередини.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що етичні питання у функціонуванні сфери освіти і, зокрема, управлінні цією системою, є одними з найбільш складних і делікатних та потребують постійної уваги з боку відповідних керівників.

4. Лідерство в освіті

Лідерство – феномен життєдіяльності будь-яких груп людей, в тому числі – соціальних організацій, що має великий вплив на характер управління організаційною поведінкою, вирішення організаційних завдань і проблем, взаємини в групі, співтоваристві, колективі.

Поняття «лідер» і «керівник» мають багато спільного. Той і інший організують, спонукують групу на вирішення поставлених перед нею завдань, визначають вибір способів і засобів їхнього вирішення. Разом з тим, ці поняття далеко не тотожні. Розходження понять «управління» і «лідерство» пов'язано з існуванням у будь-якій організації двох типів відносин – формальних і неформальних. Лідерство – це процес впливу на людей, породжений саме системою неформальних відносин, а управління має на увазі в першу чергу наявність чітко

структурованих формальних відносин, через які воно реалізується, а роль керівника ніби визначена формальною структурою його функцій, як правило, право на застосування санкцій є беззаперечним і т. д. Лідерство, навпаки, формується спонтанно, стихійно, на рівні напівусвідомлених психологічних переваг.

Сутність лідерства полягає в тому, що послідовники визнають лідера тільки в тому випадку, коли він довів свою компетентність і цінність для них. Відомо багато якостей, властивих визнаному лідерові, а саме: далекоглядність, розважливість, уміння об'єктивно оцінити якості своїх підлеглих, енергійність, рішучість, послідовність, безжалісність, самопізнання, особисті здібності. Важливою властивістю будь-якого лідера є впевненість у собі.

Стефан П. Робінс та інші автори вказують, що менеджерів призначають. Вони мають законну владу, яка дає їм змогу винагороджувати і карати підлеглих. Їхня здатність впливати на людей ґрунтується на формальній владі, котра визначається їхньою посадою. Натомість лідери можуть призначатися або виділятися зі складу групи. Лідери можуть впливати на інших і спонукати їх робити певні речі, що виходять за межі дій, передбачених формальною владою.

Порівняльний аналіз основних якостей лідера та менеджера (за А. Басіною та ін.)

Лідер	Менеджер / керівник
Душа	Розум
Мрійливість	Раціональність
Небайдужість	Схильність давати поради
Творчість	Наполегливість
Гнучкість	Вміння розв'язувати проблеми
Здатність надихати людей	Тверезість мислення
Новаторство	Аналітичний склад розуму
Рішучість	Структурний підхід
Уява	Обережність
Схильність до експериментів	Владність
Ініціатива у впровадженні змін	Вміння стабілізувати ситуацію
Володіння особистою владою	Володіння службовими повноваженнями

Основні теоретичні підходи до розуміння лідерства ґрунтовно викладені в класичних роботах з теорії менеджменту. Вони доводять, що сьогодні у менеджменті переважно виділяють три підходи до визначення значущих факторів ефективного лідерства:

1. Підхід з позиції особистих якостей. Розглядає вплив особистих якостей на управління. Разом із тим, самі по собі людські якості не забезпечують достатнього пояснення феномена лідерства. Пояснення, що ґрунтуються виключно на особливостях психіки, нехтують ситуаційними чинниками. Наявність відповідних рис лише збільшує ймовірність того, що індивід зможе бути ефективним лідером.

2. Поведінковий підхід. Виник як результат неспроможності дослідників пояснити феномен лідерства виключно з погляду особистих якостей і спонукав їх звернути увагу на поведінку окремих лідерів. Створив основу для класифікації стилів поведінки.

Ситуаційний підхід. Висвітлює, які стилі поведінки і особисті якості більше за все відповідають певній ситуації. Теорія ситуаційного лідерства є інтуїтивно привабливою. Вона визначає важливу роль підлеглих і несе в собі ідею про те, що лідери можуть компенсувати відсутність здібностей або мотивацій своїх підлеглих.

Слід звернути увагу також на нові підходи до лідерства, які представлені харизматичним лідерством, візіонарним лідерством та трансакційно-трансформаційним лідерством. Згідно з *харизматичною теорією лідерства*, підлеглі роблять припущення про героїчні та екстраординарні здібності лідера. **Візіонарне лідерство** передбачає здатність створити і змалювати реалістичне, вірогідне та привабливе бачення майбутнього всієї організації або її відділу, яке ґрунтується на сучасному стані речей у цій організації і спрямоване на його поліпшення. **Трансакційні лідери** скеровують або мотивують своїх підлеглих у напрямі визначених цілей, пояснюючи їм їхню роль та вимоги завдання. **Трансформаційні лідери** спонукають підлеглих переступити через свої особисті інтереси задля блага організації і можуть забезпечити глибокий та екстраординарний вплив на своїх підлеглих та послідовників.

У науковій літературі шкільних лідерів умовно розподіляють на адміністративно орієнтованих та освітньо орієнтованих. **Адміністративно орієнтовані керівники** зосереджуються на фінансових та адміністративних аспектах своєї роботи. Вони створюють умови, достатні для нормального функціонування школи. При цьому адміністративно орієнтований керівник не особливо піклується про якість викладання, зміст освіти, професійний рівень викладацького складу. **Освітньо орієнтовані керівники**, навпаки, звертають увагу на ті види діяльності, які можуть позитивно впливати на освітній процес.

Важливим аспектом діяльності керівника в сфері освіти є стиль управління. За В. Пікельною, **стиль управління** характеризує певний тип лідера (керівника). Найбільш поширені такі стилі управління: авторитарний (автократичний), демократичний та ліберальний. **Стиль управління** – це система методів, прийомів, засобів, які домінують в управлінській діяльності керівника навчального закладу, а також індивідуальні особливості їх вибору та застосування. **Авторитарний** керівник, як правило, концентрує всю владу у своїх руках, застосовуючи в своїй діяльності методи примусу та заохочення. **Демократичний** керівник досить часто делегує владні повноваження співробітникам, сприяє їх участі в управлінні. Впливає на підлеглих методами довіри, вдячності (моральної), покладається на референтну групу. **Ліберальний** стиль керівництва – висуває до членів педагогічного колективу низькі вимоги. Головними засобами впливу є прохання та інформування. Авторитарні лідери, як правило, досить суб'єктивні, дають оцінку роботи підлеглим, різко критикують виконавців. Демократичний лідер, зазвичай, дуже об'єктивний в критиці і заохочуванні підлеглих. Ліберальний лідер, як правило, ухиляється від розробки завдань та оцінки роботи на індивідуальному рівні. Досить часто у ліберального керівника найгірші результати у діяльності. При авторитарному стилі робота виконується якісно тільки за умови присутності керівника. **Авторитарний лідер** – мінімальний рівень мотивацій, домінує контроль та облік. При демократичному стилі – спостерігається якісна діяльність і за відсутності керівника. Члени педколективу працюють творчо і з інтересом при демократичному стилі керівництва закладу (спільно обговорюється мета, конкретизуються завдання,

активізується спілкування між членами колективу). Спостерігається більша єдність членів підколективу, ніж у авторитарного лідера. Демократичний стиль – відкрита комунікація (позитивне ставлення один до одного), постійний конструктивний діалог, самоуправління, самоконтроль, ототожнення особистих цілей з цілями всієї організації.

Стиль керівництва – вияв певних особистих якостей керівника у його стосунках із підлеглими, способах розв’язання виробничих та інших проблем.

О. Мойсєєв, розглядаючи новий тип керівника освіти, вказує, що він повинен відповідати таким вимогам:

- володіти управлінням як професією;
- мати спеціальну управлінську освіту;
- самостійно приймати рішення;
- бути внутрішньо вільним і ініціативним;
- бути готовим до ризику;
- бути зорієнтованим на роботу в команді, на створення команди однодумців;
- бути раціональним;
- мати такі якості, як: критичність, готовність до діалогу, дискусій, відкритість до нової інформації;
- мати широкий світогляд, ерудицію тощо.

Автор розуміє лідера в системі освіти як стратега, як людину з ідеями. О. Мойсєєв пов’язує феномен лідерства із виникненням так званих авторських шкіл. Лідер шкільного колективу весь час контактує з учасниками навчально-виховного процесу, тому зростає його роль лідера як прикладу, «рольової моделі», еталона. Колектив школи повинен розуміти, якою філософією керується її лідер, куди і навіщо він закликає рухатися в процесі перетворень. Керівник школи повинен чітко уявляти собі своє особисте призначення по відношенню до школи, колектива педагогів і учнів і їх розвитку, тобто свою особисту місію.

Лекція №7. Управління інноваційними процесами

План

1. Інноваційні процеси
2. Педагогічний експеримент

1. Інноваційні процеси

У системі освіти України на сучасному етапі активно відбувається формування інноваційної стратегії розвитку, як умови ефективного запровадження освітніх реформ. Активно узагальнюється і використовується інноваційний досвід педагогів і керівників освіти.

Сучасний стан розвитку людства пов’язаний з постіндустріальним суспільством, а продуктивні сили в ході історичного розвитку ускладнили свою структуру та набули нових матеріальних і нематеріальних складових. При цьому стрижневою складовою залишається людина, а визначальними складовими стають специфічні продуктивні сили – наука та технології. Окремими базовими елементами продуктивних сил у постіндустріальному суспільстві є інтелектуальний ресурс

(накопичені знання, культура, освітній рівень і кваліфікація персоналу, об'єкти інтелектуальної власності) та інформаційний ресурс.

Роль освіти у зазначених процесах є ключовою. В. Кремень наголошує, що освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути готовими до нового типу життя. Він пише, що у наш час стабільно успішними й ефективними і суспільство, і окремі люди можуть бути, лише перебуваючи в постійних змінах, а отже, у динамічному розвитку. У сучасному світі **новація** – це продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності.

Інновація – процес переведення системи з існуючого стану в якісно новий на основі використання нововведення, яке вже пройшло апробацію і в певній мірі гарантує успіх перетворення (новації). Поняття увійшло у науковий обіг у кінці XIX ст..

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами. Їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між старою системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Сьогодні в Україні фактично сформована **нормативно-правова база інновацій**. Інноваційна діяльність в закладах і установах освіти регламентується:

- Законом України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 року № 40-IV.

- Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2012 № 522 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.2012 № 1352)).

- Положенням про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 114 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 23.11.2009 № 1054)).

Освітні інновації в **теорії інноватики класифікують**:

- за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські);

- за рівнем поширення. Їх поділяють на **масштабні** (глобальні або системно-методологічні), тобто такі, що вносять суттєві зміни в мету, завдання, зміст, структуру та результат освітнього процесу, та **локальні** (суб'єктивні або локалотехнологічні) – такі, що вносять зміни у форми, методи, засоби й результат. Освітні інновації, як правило, характеризуються новими теоріями, педагогічні –

новими технологіями;

- за інноваційним потенціалом (радикальні, модифікаційні, комбінаторні).

Результати інновацій *оцінюють за такими критеріями:*

Актуальність передбачає відповідність інноваційного проекту цілям науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, регіону, організації тощо. **Значущість** визначають з позицій державного, регіонального, галузевого рівнів управління, а також з позицій суб'єкта діяльності. **Багатоаспектність** передбачає оцінювання науково-технічного, економічного, ресурсного, соціального та інших результатів.

Як правило, інновації запроваджуються в системі освіти у вигляді певних проектів або програм. Л. Даниленко та ін. рекомендують робити опис проекту (програми) відповідно до таких вимог:

- назва проекту;
- мета проекту;
- основа для його розробки;
- місце даного проекту у загальній проблемі;
- посилання на наукові підходи і принципи, що будуть застосовуватись при виконанні проекту;
- замовник інформації, норми і правила її використання;
- можливе коло виконавців;
- вимоги до якості робіт, економії ресурсів, термінів, санкцій, джерел інформації;
- методи проведення робіт.

Методики оцінювання освітніх проектів і програм ґрунтовно висвітлені І. Іванюк. Так, у межах моделі «Оцінка, орієнтована на результат» вона виділяє вісім етапів:

1. Підготовка.
2. Вибір результатів, які пропонується виміряти.
3. Визначення показників для зазначених результатів.
4. Підготовка до збору даних за визначеними показниками.
5. Апробація системи вимірювання результатів.
6. Аналіз і звіт за отриманими результатами.
7. Покращення системи.
8. Використання результатів.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особливої актуальності набуває **відбір та впровадження педагогічно-доцільних інновацій**. Наприклад, І. Шалигін під час відбору як інваріантної, так і варіативної складової змісту освіти рекомендує до уваги брати такі чинники:

- реалізація в навчальному процесі індивідуальних цілей особистості вчителя і учня;
- регіональну варіативність і етнічну диференціацію змісту освіти;
- реалізацію авторських методів або варіативних інноваційних технологій;
- подолання предметоцентризму й інтеграція змісту освіти;
- залучення школярів у світовий освітній і культурний простір.

Управління інноваційними процесами є неможливим без інноваційного менеджменту.

Інноваційний менеджмент – підсистема загального менеджменту, метою якої є управління інноваційними процесами в організації.

За Л. Федуловою та ін. – інноваційний менеджмент слід розглядати з двох боків: *по-перше*, це необхідна наявність керівників, спроможних здійснювати і направляти інноваційну політику; *по-друге* – персонал, що володіє достатньою професійною компетентністю та рівнем мотивації. **Інноватор** – це людина з високими креативними здібностями. Але також потрібно мати відповіді на питання стосовно типу інтелекту інноватора, який визначає характер мислення, вибір цінностей та пріоритетів; та стосовно двох етапів інноваційного процесу: а) висування, формування теоретичної конструкції новизни; б) реалізації новації в максимально повному обсязі з мінімальними викривленнями сформульованої ідеї. Якщо сутністю будь-якого управлінського рішення є невизначеність, то дія в умовах невизначеності передбачає систематизацію інноваційної діяльності, започатковану на кібернетичному методі спроб і помилок. При цьому зміни сприймаються як нормальне явище, а не перешкода в роботі, як сприятливі можливості для безперервного зростання і оновлення. «...інноваційний тип мислення і адаптаційна мобільність – це характерні риси інноваційного менеджера в протилежність керівнику-консерватору».

Особливу увагу необхідно звернути на інноваційну діяльність, що відбувається на рівні закладів і установ освіти, і роль у цьому процесі керівника. О. Хомерики радить розглядати керівникам закладів освіти нововведення у школі з точки зору їх відношення до тієї чи іншої частини навчально-виховного процесу. Таким чином будуть сформовані групи (типи) нововведень:

- у змісті освіти;
- у методиках, технологіях, формах, методах прийомах, засобах навчально-виховного процесу;
- у організації навчально-виховного процесу;
- у системі управління школою.

Автор пропонує також розглянути поділ нововведень за масштабом (обсягом) змін: на часткові (локальні, одиничні), що не пов'язані між собою; на модульні (комплекс часткових, пов'язаних між собою, що відносяться, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи учнів тощо); на системні (що охоплюють всю школу) нововведення.

Результатом управлінського впливу на інноваційний процес є створення умов, що необхідні для успішної інноваційної діяльності в школі, таких як:

- усвідомлення членами загальношкільного колективу розвитку школи як необхідності і загальної цінності;
- усвідомлення учасниками інноваційних перетворень потреби і можливості розвитку школи;
- наявність і узгодженість базових цінностей діяльності щодо розвитку школи;
- інтеграція цінностей інноваційної діяльності в організаційну культуру, що складалася;
- наявність загальних і узгоджених напрямів і цілей розвитку школи;
- інформованість учасників роботи про цілі розвитку і критерії їх досягнення, сприйняття ними цих цілей;

- узгодженість загальних цілей розвитку з окремими і груповими цілями;
- наявність виявлених джерел інноваційних ідей усередині школи і за її межами;
- мотивованість учасників перетворень на проведення нововведень;
- наявність в учасників перетворень знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення інновацій;
- готовність всіх ресурсів, необхідних для успішного освоєння нововведень;
- наявність необхідних підрозділів, встановлення необхідних формальних і неформальних, внутрішньошкільних і зовнішніх зв'язків.

Векторна спрямованість управління інноваційним розвитком освіти

(за Л. Ващенко)

Рівні управління	Суб'єкти управління	Векторна спрямованість управління
Інституційний рівень	Міністерство освіти і науки України	– політика (загальна спрямованість) інноваційного розвитку шкільної освіти в Україні; – нормативно-юридична база для організації інноваційного пошуку;
	Національна академія педагогічних наук України	– впровадження нововведень через державні стандарти; – апробація підруничкової літератури; – апробація нових концепцій і систем загально-державного рівня; – оновлення системи післядипломної педагогічної освіти
Регіональний рівень	Управління освіти і науки, Інститути післядипломної освіти	– широка мережа ЗНЗ різних типів і форм власності; – високий рівень потреб громадськості до якісної освіти; – прийняття стратегічних рішень щодо управління інноваційними процесами; – можливості розробки та впровадження варіативного змісту освіти на основі регіонального матеріалу; – реалізація інноваційних проектів і програм комбінаторного та модифікаційного типів;

		– організаційне, наукове та навчально-методичне забезпечення інноваційних процесів; – вивчення та поширення інноваційного досвіду; – ресурсне забезпечення інноваційних процесів; – створення системи підготовки педагогів до інноваційного пошуку
Шкільний рівень	Загально-освітні навчальні заклади та установи	– впровадження державного компоненту освіти та навчальної літератури; – апробація інноваційних проєктів комбінаторного та модифікаційного типів; – пошуки нових форм і методів організації освіти школярів; – освоєння продуктивних технологій навчання; – розробка нових організаційних структур та механізмів управління; – поточне діагностування та коригування інноваційного процесу

Виділяють такі *етапи впровадження нововведень у ЗНЗ*:

1. Підготовка педагогічного колективу до усвідомлення необхідності змін.
2. Пошук та актуалізація нових ідей.
3. Проектування нововведення.
4. Освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї.
5. Визначення стратегії управління та забезпечення підготовки суб'єктів інноваційного пошуку до роботи в нових умовах.
6. Подолання опору та психологічного дискомфорту.
7. Оприлюднення результатів інноваційного пошуку.

Л. Ващенко, аналізуючи інноваційну діяльність одного із основних суб'єктів освітнього процесу – педагога, вказує, що аналіз його професійної діяльності дозволяє визначити такі основні мотиви інноваційної активності:

- необхідність вирішення проблем, що виникли в школі;
- бажання наслідувати навчальні заклади з високим рейтинговим потенціалом;
- інтуїтивне уявлення про те, що інноваційні процеси сприятимуть удосконаленню власної професійної діяльності та розвитку навчального закладу;

- прагнення підвищити рівень власної професійної діяльності та професійної майстерності педагогічного колективу;
- бажання підтримувати власний професійний рейтинг (імідж);
- прагнення реалізувати знання про нововведення, які здобуті на семінарах, курсах, конференціях;
- прагнення задовольнити власні потреби у самому процесі пошуку;
- поради наукових консультантів;
- існуючі запити окремих суспільних кіл щодо якості освіти;
- існуюча конкуренція між ЗНЗ та прагнення зайняти вищий рівень у рейтинговій таблиці.

2. Педагогічний експеримент

Однією із основних форм реалізації інноваційного процесу є *педагогічний експеримент*, який за С. Гончаренком, є комплексним методом дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дає можливість глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи інших інновацій в галузі навчання і виховання, порівняти значущість різних факторів у структурі педагогічного процесу і обрати найкраще (оптимальне) для відповідних ситуацій їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних завдань. Експеримент дає можливість виявити стійкі, необхідні, істотні зв'язки між повторюваними явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу.

В. Лозова підкреслює: «Педагогічний експеримент - це один із основних методів науки ... Цінність експерименту – в об'єктивному пізнанні, оцінці й узагальненні явищ, що вивчаються. Це головний принцип наукового дослідження».

В педагогіці виділяють природний (проводиться в реальних умовах діяльності) і лабораторний (у навчальному колективі виділяється спеціальна група для проведення дослідження) експеримент. Виділяють також два основні типи педагогічного експерименту – класичний і багатофакторний. Суть класичного експерименту та його основні функції полягають у перевірці гіпотезу про взаємозалежність окремих факторів психолого-педагогічного впливу та його результатів. У багатофакторному експерименті змінюється велика кількість факторів, для того щоб знайти оптимальні умови перебігу педагогічного процесу.

Педагогічний експеримент розглянуто нами у розділі 3. Проведення педагогічного експерименту в процесі інноваційної діяльності передбачає формування контрольних та експериментальних груп. В разі, коли немає можливості сформувати контрольні і експериментальні групи проводять сукцесивний педагогічний експеримент. У цьому випадку одна і та ж група є контрольною до введення експериментального фактора, та експериментальною після того, як дія фактора відбулася.

Результати педагогічного експерименту обробляться, як правило, з використанням методів математичної статистики.

Підводячи підсумок, слід наголосити, що інноваційний менеджер є важливою складовою модернізації системи освіти в Україні. Він повинен мати глибокі професійні знання як в галузі педагогіки, так і в сфері управління освітою, і інших суміжних сферах; бути здатним до ризику і прийняття відповідальних

управлінських рішень. Управління інноваційними процесами в ЗНЗ – це безперервний процес, що відбувається відповідно до обраної моделі і потребує постійного відстеження, оцінювання, коригування і прийняття управлінських рішень.

Лекція №8. Управління якістю освіти

План

1. Теоретичні основи якості освіти
2. Оцінювання якості в системі загальної середньої освіти
3. Державна підсумкова атестація
4. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів в Україні
5. Забезпечення якості в системі вищої освіти

1. Теоретичні основи якості освіти

У Національній доктрині розвитку освіти сказано: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний, економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні».

Ключовим компонентом розвитку освіти є постановка цілей. В. Кремень, висловлюючи свою думку щодо мети освіти, пише: «...інноваційний характер сучасної цивілізації та сучасної економіки вимагає такого типу людини, яку може виховати саме інноваційна за своєю сутністю освіта». Вирішення цієї проблеми можливе лише шляхом цілеспрямованого систематичного впливу на суспільство в цілому, його суб'єкти, об'єкти і структури, що забезпечить відпрацювання і реалізацію відповідної політики. Суб'єктами управління відповідно є органи державної влади і місцевого самоврядування, органи управління освітою, заклади та установи освіти, громадські організації, соціальні групи і окремі громадяни, що мають певні повноваження, та ін. Об'єктами управління є як суспільство в цілому в умовах безперервної освіти кожного громадянина, так і окремі соціальні групи (в тому числі вікові, професійні та ін.), окремі особистості. У цьому контексті треба погодитися з точкою зору В. Гуменюк, що система управління якістю освіти виступає інструментом, який забезпечує досягнення завдань стабільного функціонування і розвитку освіти.

Важливим аспектом сьогодення є системне відстеження якості освітніх послуг. Серед соціальних послуг особлива роль належить освіті. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави. Ю. Іщенко підкреслює, що в Україні нагальною є потреба розробки ефективних технологій реформування системи освіти, створення її нових соціальних моделей, які б відповідали демократичним засадам життя та ринковим відносинам.

В. Геєць та ін., розглядаючи інноваційні перспективи України, пишуть, що у світі, з одного боку, має місце загрозлива тенденція наявного і постійного відставання у розвитку значної кількості країн від країн-лідерів світового прогресу

внаслідок їх хронічної бідності й неможливості розв'язати значну масу проблем, у тому числі і шляхом самостійного опанування досягненнями науково-технічного і технологічного прогресу. З другого – є багато прикладів щодо наявності значної кількості країн, які подолали своє відставання. На думку зазначених вище учених, у нашої країни є можливість сьогодні стати на шлях системного інноваційного розвитку, коли перетворення прогресивного характеру будуть властиві всьому українському суспільству. Необхідною умовою цього процесу є сутнісне підвищення якості освіти, що безпосередньо залежить від багатьох чинників, у тому числі і професійного менеджменту в системі освіти.

Сьогодні важливим фактором виробництва, окрім тих, що є класичними (праця, капітал, земля), стає інформація, знання, і перш за все наукове знання. Тому важливою проблемою є формування процесу добування, використання та розповсюдження знань. Останні є рушійною силою прискореного розвитку економіки, оскільки забезпечують високий рівень конкурентоспроможності країни. О. Ляшенко вказує на те, що уряди багатьох країн спрямовують державну освітню політику на поліпшення якості освіти, що підтверджується відповідними міжнародними дослідженнями. В. Кремень вважає проблему якості освіти нагальною проблемою сучасного суспільства.

Останнім часом багато уваги якості освіти в Україні приділяють також громадські організації та політичні партії. Вони використовують результати відповідних досліджень у своїй практичній діяльності, лобіюють окремі освітянські проекти і програми. В. Кремень вказує, що стан розвитку науки й освіти в Україні перебуває в центрі уваги громадськості, стає предметом соціологічних досліджень, зокрема загально-національного моніторингу.

Аналізуючи тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн у контексті глобалізації, А. Сбруєва підкреслює, що в сучасному циклі освітніх реформ, на відміну від попереднього, пріоритетами якого було забезпечення соціальної справедливості в освіті та підвищення освітнього рівня широких верств суспільства, домінують ідеї підвищення якості освітніх послуг, що зумовлюється необхідністю забезпечення конкурентоспроможності держав в умовах економічної глобалізації.

Аналогічну думку висловлює О. Локшина, яка 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 характеризується як період підвищення якості та результативності, який з початком ХХІ ст. трансформується у період посилення ефективності та справедливості. У своєму дослідженні вона ґрунтовно проаналізувала документи ЄС, що стосуються поліпшення якості освіти, від Маастрихтської угоди 1992 року (Договір про ЄС) до Стратегічної рамкової програми європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р. (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training until 2020) та ін..

Розглядаючи дефініцію поняття «якість освіти», слід зазначити наявність різних поглядів на його сутність у різних джерелах. Слушною в цьому контексті є точка зору О. Овчарук, яка пише, що якість освіти – це поняття, яке сьогодні на вістрі дискусій не тільки у вітчизняних освітянських колах, а й у міжнародному просторі. Треба констатувати наявність гострої полеміки та постійних обговорень

щодо визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і закінчуючи якістю діяльності навчальних закладів та якістю надання освітніх послуг.

У цілому **якість** визначають як сукупність властивостей, ознак, що висловлюють суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Якість обумовлює можливість об'єктів (товарів, послуг, робіт) задовольняти потреби і запити людей, відповідати своєму призначенню і вимогам, що висуваються; визначається ступенем відповідності товарів, робіт, послуг умовам і вимогам стандартів, договорів, контрактів, запитів споживача. Міжнародний стандарт ISO 840286 визначає якість як сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуги, які надають їм здатність вдовольняти обумовлені чи передбачені потреби.

Якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Т. Лукіна наголошує, що розрізняють два основні підходи щодо визначення сутності якості освіти. У межах **першого підходу** – нормованого – сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами. **Другий підхід** – управлінський – подає цю категорію з позицій сучасної теорії й практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей. Якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави.

О. Ляшенко розглядає якість освіти як політичну, соціальну, управлінську, педагогічну категорії. Політична категорія акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Соціальна категорія відбиває суспільні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах. Категорія управління визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи та обирає можливі шляхи змін її розвитку.

Педагогічна категорія є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностування; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистим і суспільним цілям освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо.

Якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається на певному етапі відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних

учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами. Якість освіти вимірюється її відповідністю освітньому стандарту. Якість освіти залежить від рівня престижу освіти у суспільній свідомості і системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічної оснащеності освітніх установ, сучасної технології управління ними.

Розглядаючи якість освіти як філософську категорію, М. Поташник вказує, що вона не має оцінного характеру, тому філософській трактовці якості немає сенсу ставити питання про вимірювання або іншу оцінку якості, розрізнення поганої і гарної якості, низької і високої та ін..

Е. Коротков виділяє такі **основні чинники якості освіти**: мета освіти, яка відображає громадське уявлення про те, який варіант освіти можна вважати ідеальним, що задовольняє не тільки сьогоdnішні освітні потреби, а й, можливо, завтрашні; потенціал освіти – характеризує можливості досягнення мети з точки зору ресурсів і об'єктивних умов. Крім того, він пише про інші чинники (зовнішні і внутрішні). Зовнішні: державне управління освітою, організаційно-правове забезпечення освіти, система фінансування освіти, поява освітніх потреб і громадське уявлення про якість освіти. Внутрішні: склад викладачів і студентів, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, інформаційно-методичне забезпечення, технологія освіти, виховна робота. Е. Коротков наголошує, що особлива роль належить системі управління якістю (якщо вона є).

У державному управлінні якість розглядають як характеристику результату чи процесу, за допомогою якого досягаються результати державною організацією, з урахуванням охайності, точності, правильності, обґрунтованості, завершеності, а також комплексності їх виконання. У зазначеному контексті особливої ваги набуває управлінська категорія і, як наслідок, професійна підготовка керівників сфери освіти до вирішення актуальних завдань сьогоdnення. Управління процесами поліпшення якості освіти є функцією соціально-педагогічних систем і відповідно різновидом соціального управління, тобто цілеспрямованої діяльності, що впливає на суспільство в цілому, всі соціальні структури, групи, класи, окремих індивідів, явища і процеси.

Якість освіти є специфічним об'єктом управління і передбачає наявність **основних і специфічних функцій**. Сучасний керівник освітньої сфери повинен бути професійно підготовленим до їх виконання. За Е. Коротковим, до **основних функцій** управління якістю освіти належать:

1. Прогнозування і планування якості освіти, передбачення тенденцій щодо можливих змін.
2. Організація функціонування системи управління якістю освіти, спеціалізація функцій, їх розподіл, закріплення і реалізація.
3. Контроль якості освіти за параметрами його потенціалу, процесу і результату.
4. Регулювання якості, забезпечення відповідності і гармонії його характеристик.
5. Оцінка якості, визначення його рівня і можливостей підвищення.
6. Дослідження якості освіти в галузі причин і витоків її формування, критичних чинників, обмежень, негативних впливів, пріоритетів.

7. Мотивація забезпечення і підвищення якості освіти.

Специфічні функції управління якістю освіти обумовлені специфікою відповідного об'єкта управління в кожному окремому випадку.

Управління якістю освіти є ключовою функцією освітніх систем і передбачає наявність певної технології. Такою техно логією на сьогодні є **освітній моніторинг**. Тобто, формуючи у керівників компетентність щодо управління якістю освіти, необхідно розвивати її як провідну складову моніторингову компетенцію. Ми бачимо, що вона безпосередньо впливає на реалізацію більшості основних функцій щодо управління якістю освіти. Розглядаючи проблему в широкому контексті, слід навести точку зору О. Овчарук, яка наголошує, що сьогодні зацікавлюють технології, які дозволяють контролювати й управляти якістю життя, а саме процедури моніторингу якості загалом.

Розглядаючи структуру моніторингу якості освіти за різними напрямками досліджень, Т. Лукіна виділяє такі його **види**: педагогічний (дидактичний, виховний, освітній), психологічний, соціологічний, медичний, статистичний, ресурсний, кадровий, управлінський.

2. Оцінювання якості в системі загальної середньої освіти

Словник іншомовних слів визначає «критерій» (від грецьк. *kriterion*) як ознаку, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чогось.

Г. Дмитренко наголошує на тому, що поняття «оцінка» має двоаспектний характер. Перший зводиться до того, що оцінка відіграє роль чіткого критерію, який визначається однозначно (оцінка-критерій) і відображає будь-який результат дій чи діяльності, представлений мірою кількісною чи якісною.

Другий аспект поняття «оцінка» полягає в тому, що оцінка має функціональне значення – це процедура оцінювання якої-небудь діяльності (дії), підсумком якого є якась конкретна величина (показник). До оцінки-процедури також висуваються вимоги, причому трохи специфічні (мається на увазі, що їй також треба відігравати роль важеля мотиваційного впливу на учасників процесу, який оцінюється).

Л. Даниленко під **ефективністю управління** розуміє синтез оцінки результативності діяльності загальноосвітньої школи (рівень знань, умінь та навичок учнів, їх вихованість і розвиток) та оцінки ефективності управлінської діяльності керівника школи (оцінка управлінського процесу, тобто стану виконання керівником школи управлінських функцій, обов'язків, видів діяльності).

У науковій літературі переважно мають місце підходи, які висвітлюють оцінювання якогось окремого напрямку діяльності. Наприклад, В. Лазарев розглядає підхід до оцінювання ефективності системи внутрішньошкільного управління розвитком. Ним запропоновано оцінювання по 10-бальній шкалі таких показників стосовно управління розвитком школи: інформованість про потенційно можливі нововведення; повнота виділення актуальних проблем; раціональність вибору загальних і окремих цілей; інтегрованість цілей; реалістичність планів досягнення цілей розвитку; зацікавленість учителів в активному освоєнні нововведень і вдосконалюванні своєї діяльності; контрольованість інноваційних процесів.

До цього ж напрямку можна віднести **критерії оцінювання проекту нової системи внутрішньошкільного управління інноваційними процесами**, запропоновані О. Хомерики:

1. Якість обґрунтування актуальності проблеми відновлення системи управління розвитком школи або її окремих ланок.

2. Корисність освоєння проекту. Оцінюється відповідно до параметрів: інноваційний потенціал запропонованої розроблювачами моделі управління; надійність моделі – ймовірність одержання в результаті її освоєння очікуваних результатів управлінської діяльності; перспективність даної моделі управління, тобто тривалість збереження корисного результату її освоєння.

3. Запроваджуваність моделі даною школою. Оцінюється за такими показниками: тимчасові, кадрові, матеріально-технічні, програмно-методичні, фінансові, нормативно-правові можливості школи; психологічна й організаційна готовність колективу школи до освоєння моделі.

П. Третяков розробив такі критерії оцінювання просування школи у своєму розвитку й оцінювання розвитку учнів:

1. Інноваційна діяльність школи – відновлення змісту освіти (базисного і додаткового компонентів, програм навчання і виховання); відновлення педагогічних технологій, методів і форм роботи (методики освоєння програм, перевага індивідуальних або групових форм організації пізнавальної діяльності над фронтальними); поєднання самоаналізу, самоконтролю із самооцінкою і оцінкою партнерів по спільній пізнавальній діяльності.

2. Організація навчально-виховного процесу (НВП) – самоврядування, співробітництво учнів, їхніх батьків та вчителів у досягненні цілей навчання, виховання і розвитку; спільне планування та організація діяльності вчителя й учня як рівноправних партнерів, поділ відповідальності за результати НВП між учнем і вчителем; високий рівень мотивації учасників педагогічного процесу; комфортне просторове і психолого-педагогічне середовище для всіх учасників цілісного педагогічного процесу; право вибору змісту, профілю, форм здобування освіти учнями.

3. Ефективність навчально-виховного процесу – порівняння відповідності кінцевих результатів запланованим (ступінь вихованості та навченості учнів, їхня начитаність і глибоке пізнання будь-якої галузі науки, ставлення до навчання, праці, природи, суспільних норм і законів, ставлення до себе).

Н. Островерхова та ін. розробили та експериментально перевірили підходи до оцінювання діяльності школи – системно-комплексний, аспектний, фрагментарний. Зміст підходів такий:

- системно-комплексний підхід – це поєднання оцінювання процесу управління та його впливу на кінцевий результат керованої системи, тобто рівень освіти, розвитку й виховання учнів;

- аспектний підхід передбачає визначення пріоритетних аспектів діяльності школи та впливу їх на кінцевий результат її роботи;

- фрагментарний підхід полягає у виборі та оцінюванні найбільш суттєвого на даний момент фрагменту діяльності школи та ступеня впливу його на стан і кінцевий результат роботи школи.

Визначення критеріїв ефективності роботи ЗНЗ дуже тісно пов'язано з роботою його керівника. Отже, очевидно, що вимірювання ефективності діяльності керівників ЗНЗ повинне бути складовою частиною вимірювання ефективності діяльності закладу.

Таким чином, можна дійти такого висновку:

- більшість розроблених на цей час критеріїв визначені та обґрунтовані за такими напрямками роботи ЗНЗ: навчальний процес, виховний процес, робота з кадрами, розвиток громадського самоврядування і спілкування із зовнішнім середовищем, процеси, що забезпечують життєдіяльність ЗНЗ, елементи організаційної культури, інноваційні процеси у ЗНЗ та ін. Проте деякі автори виділяють організацію управління в окремий блок, включаючи в нього показники, які не дають можливості повністю оцінити стан управління ЗНЗ; через це відбувається штучний відрив результатів діяльності підсистем ЗНЗ від підсистеми управління. Це є наслідком недостатньої теоретичної розробки понять «ефективність роботи ЗНЗ», «ефективність управління ЗНЗ», «ефективність роботи керівника ЗНЗ» на критеріальній основі;

- аналіз розроблених критеріїв ефективності роботи ЗНЗ доводить, що достатньо комплексно вони розглянуті в незначній кількості робіт. В основному ж має місце оцінювання окремих напрямків діяльності ЗНЗ, таких як, наприклад, розвиток інноваційних процесів; деякі критерії є досить загальними і мають дуже складну внутрішню структуру;

- як правило, автори критеріїв беруть до уваги кінцевий результат роботи ЗНЗ, залишаючи поза увагою процес, який відбувається;

- більшість із розроблених критеріїв не мають простої технології їх реалізації і не передбачають комп'ютеризованого оброблення отриманих даних.

У наш час є актуальним під час створення критеріїв ефективності управління ЗНЗ взяти за основу діяльність його підсистем як цілісної, відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи. Розроблені критерії повинні бути доступними і мати відпрацьовану технологічну процедуру їх застосування.

До основних завдань атестації навчальних закладів віднесено оцінку:

- реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу, позаурочної виховної, корекційно-відновної, реабілітаційної та лікувальної роботи з урахуванням заявленого статусу та специфіки навчального закладу;

- відповідності навчально-виховних досягнень учнів (вихованців) вимогам навчальних програм, підготовки до продовження навчання або подальшої трудової діяльності;

- умов роботи навчального закладу, дотримання санітарно-гігієнічних норм;

- забезпечення виконання законодавства щодо використання мов в Україні;

- якісного складу та професійної майстерності керівних і педагогічних працівників;

- ефективності управління навчальним закладом та ін.

Слід наголосити, що діючі Орієнтовні критерії оцінювання діяльності ЗНЗ потребують доопрацювання:

1. Удосконалення потребує процедура оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, створення уніфікованих методик оцінювання окремих показників їх функціонування, оприлюднення авторства цих методик і проведення, відповідно, ретельної наукової експертизи.

2. Додаткового аналізу і ранжування потребує значна кількість запропонованих показників. Розподіл їх на кількісні та якісні, нормативно обумовлені й інші тощо.

3. Окрему увагу необхідно приділити управлінській і кадровій складовим діяльності ЗНЗ як одним із найбільш вагомим підсистем у діяльності ЗНЗ.

4. Принципово іншого бачення потребує ІТ-складова в діяльності ЗНЗ, яку в запропонованому документі подано незадовільно, що не відповідає вимогам сучасного етапу розвитку освіти в Україні.

5. Доопрацювання потребує математичний апарат застосування Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності ЗНЗ.

6. Доопрацювання потребує нормативно-методична база оцінювання діяльності ЗНЗ, ураховуючи і необхідність створення низки документів, їх наукової і громадської експертизи.

Проводити оцінювання повинні спеціально підготовлені особи. Діяльність їх повинна обговорюватись регулярно на всеукраїнських науково-комунікативних і громадських заходах, адміністративних нарадах.

3. Державна підсумкова атестація

Державна підсумкова атестація (ДПА) учнів – це форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів І, ІІ, ІІІ ступенів, професійно-технічних і вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту відповідно до навчальних програм.

Зміст, форма й терміни *ДПА* щорічно визначаються Міністерством освіти і науки України. На основі *ДПА* учням, які закінчили загальноосвітній навчальний заклад певного ступеня, видається відповідний документ:

- після закінчення початкової школи – табель успішності;
- після закінчення основної школи – свідоцтво про базову загальну середню освіту;
- після закінчення навчального закладу системи загальної середньої освіти – атестат про повну загальну середню освіту.

ДПА в початковій школі. У початковій школі проводиться державна підсумкова атестація з української мови або з мови навчання (мова та читання) та математики. Бали за атестацію виставляються за результатами підсумкових контрольних робіт.

ДПА в основній школі. В основній школі учні атестуються з української мови (диктант), математики, географії, біології та іноземної мови (чи інший гуманітарний предмет на вибором навчального закладу, профільний предмет або предмет, який вивчається поглиблено).

ДПА у старшій школі. Державна підсумкова атестація проводиться з української мови (письмовий переказ), профільного предмета (або на вибір з історії України чи математики у класах універсального профілю) та предмета на вибір (крім деяких предметів, які не вивчаються в 11 класі у класах універсального профілю, наприклад, правознавства).

Результати ДПА можуть бути оскаржені до апеляційної комісії, яка може скоригувати атестаційну оцінку.

При вивченні двох профільних предметів (наприклад, фізики і математики у фізико-математичному профілі) атестацію складають із одного з них за вибором

учня. Другий профільний предмет може обиратися учнями для складання атестації як предмет за вибором.

Звільняються від проходження державної підсумкової атестації:

– учні (вихованці) спеціалізованих навчальних закладів для дітей з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату тощо, учні санаторних шкіл для хворих дітей у період їх перебування в цих закладах;

– за станом здоров'я (що має бути підтверджено довідкою лікарсько-контрольної комісії), якщо особа має хворобу, зазначену в Переліку захворювань, що можуть бути підставою для звільнення учнів середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів від перевідних та випускних екзаменів за станом здоров'я, відповідно до Інструкції;

– учні, які проживають у зонах стихійного лиха;

– учні, які беруть участь у міжнародних спортивних змаганнях, конкурсах тощо, які відбуваються під час атестації;

– учасники тренувальних зборів з підготовки до міжнародних олімпіад, турнірів, конкурсів тощо; такі особи отримують річну та атестаційну оцінки «12» з предмета, з якого вони брали участь у тренувальних зборах; атестаційні оцінки з інших предметів виставляються за результатами річного оцінювання;

– учасники міжнародних олімпіад та конкурсів, переможці III та учасники IV етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад – з предметів, з яких вони стали переможцями (у відповідних випускних класах); такі особи отримують річну та атестаційну оцінки з предмета «12»;

– переможці II та учасники III етапів Всеукраїнських конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт Малої академії наук – з предмета, який є базовим для оцінювання навчальних досягнень учнів під час конкурсів; дані особи отримують річну та атестаційну оцінки з предмета «12»;

– випускники, які мають міжнародний сертифікат (диплом) мовного іспиту з відповідної мови – з іноземної мови; таким особам виставляються річна та атестаційна оцінки «12».

Державна підсумкова атестація проходить за різними формами, які затверджуються МОНУ для кожного предмета.

4. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів в Україні

У контексті процесів поліпшення якості освіти важливу роль в розвинених країнах світу відіграє оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Л. Гриневич пише, що **зовнішнє незалежне оцінювання** – це тестування, здійснюване поза межами школи чи вищого навчального закладу, де відповідно навчається учень або ж навчатиметься абітурієнт. Таке оцінювання може бути об'єктивним і неупередженим, оскільки його проводять незалежні відносно навчального закладу агенції чи інституції, застосовуючи стандартизовані тестові завдання, відповідні процедури проведення тестування та технології безособової перевірки.

О. Ляшенко вказує, що зовнішнє тестування навчальних досягнень випускників середніх шкіл здійснює принаймні три **функції**:

- сертифікаційну, оцінюючи відповідність навчальних досягнень учнів освітнім стандартам (навчальним програмам);
- селективну, здійснюючи відбір здатних до продовження навчання у вищих навчальних закладах;
- діагностичну, вивчаючи рівень засвоєння учнями навчального матеріалу з конкретного предмета.

Основні завдання Українського центру оцінювання якості освіти такі:

- підготовка здійснення зовнішнього незалежного оцінювання;
- проведення моніторингу якості освіти;
- проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників;
- ведення реєстру осіб, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання;
- оформлення і видача особам, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання, сертифікатів;
- надання інформації про результати зовнішнього незалежного оцінювання за запитами загальноосвітніх навчальних закладів та вищих навчальних закладів.

Для організації та проведення ЗНО залучають педагогічних і науково-педагогічних працівників, які проходять навчання і сертифікацію. Категорії осіб, залучених до підтримки організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання:

1. Відповідальні за проведення реєстрації.
2. Уповноважені особи Українського центру оцінювання якості освіти.
3. Відповідальні за пункти тестування.
4. Заступники відповідальних за пункти тестування.
5. Інструктори та старші інструктори пунктів тестування.
6. Чергові пунктів тестування.
7. Екзаменатори.

Зовнішнє незалежне оцінювання проводять у пунктах тестування, створених на базі закладів освіти, відповідно до положення, затвердженого Українським центром оцінювання якості освіти. Мережа пунктів ЗНО формується окремо для кожного предмета, залежно від кількості зареєстрованих учасників. Значну відповідальність за організацію проведення ЗНО несуть органи державної влади і місцевого самоврядування, які повинні сприяти безпечній доставці учасників тестування до пунктів тестування, створити необхідні умови для проведення всіх регламентованих процедур, забезпечити медичне обслуговування і охорону правопорядку.

Доставляють тестові матеріали до пунктів тестування за умови конфіденційності представники державного підприємства спеціального зв'язку. Інформаційна безпека забезпечується використанням штрих-кодів, спеціальних секретних пакетів та ін. Персонал пунктів тестування працює на основі технологічних карт, розроблених в Українському центрі оцінювання якості освіти.

Зовнішнє незалежне оцінювання здійснюється безпосередньо в аудиторії тестування, де одночасно може знаходитися 15 осіб. В аудиторії працюють два інструктори, можуть бути присутні громадські спостерігачі. Громадський контроль

здійснюють представники засобів масової інформації, батьківські комітети, представники вищих навчальних закладів, громадські організації і окремі громадяни після реєстрації в УЦОЯО або регіональних центрах оцінювання якості освіти.

Час, відведений на виконання тестових завдань зовнішнього незалежного оцінювання, залежить від предмета (від 120 до 180 хв). Тестування проводиться в письмовій формі. Результати ЗНО обробляють з використанням відповідних технологічних ліній, які створюються на базі регіональних центрів оцінювання якості освіти.

Для визначення результатів тестування використовують дві шкали. Оцінка є рейтинговою, за 100-бальною шкалою від 100 до 200, та критеріальною за 12-бальною шкалою. Рейтингову шкалу використовують для проведення конкурсного відбору вступників до вищих навчальних закладів. Оцінку за критеріальною шкалою використовують для зарахування результатів тестування як державної підсумкової атестації в загальноосвітніх навчальних закладах.

Перевірка робіт є безособовою і відбувається з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Разом з тим, вона передбачає залучення екзаменаторів для перевірки частини завдань з окремих предметів (наприклад, міні-твір з української мови та літератури). Усі результати ЗНО фіксують на паперових носіях у вигляді протоколів. За підсумками ЗНО кожен учасник отримує сертифікат, який дійсний протягом одного року. Проведення ЗНО передбачає два види апеляції: на процедуру проведення ЗНО і на його результат.

5. Забезпечення якості в системі вищої освіти

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» – **якість вищої освіти** – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. **Якість освітньої діяльності** за цим документом є сукупністю характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства.

Класифікація видів оцінки якості вищої освіти

(за В. Сафонову)

Ознака класифікації	Вид оцінки
Стосовно ВНЗ	– зовнішня; – внутрішня; – індивідуальна.
За категорією оцінки	– оцінка якості підготовки фахівців; – оцінка якості освітнього процесу; – оцінка якості результату освіти; – оцінка якості вищої освіти як частини освітньої системи.
За тимчасовою залежністю	– ретроспективна; – попереджувальна; – випереджальна.
За періодичністю	– разова; – періодична;

	– систематична.
За сферою розв’язування завдань	– педагогічна; – управлінська (у тому числі фінансова).
За охопленням об’єкта спостереження	– локальна; – вибіркова; – суцільна.

Сьогодні **зовнішній контроль за якістю вищої освіти** здійснює держава шляхом запровадження процедур **ліцензування, атестації й акредитації**, що відображено у ст. 28 діючого Закону України «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових актах.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» – **ліцензування** – це процедура визнання спроможності вищого навчального закладу певного типу розпочати освітню діяльність, пов’язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Акредитація – процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов’язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Порядок проведення акредитації регламентований «Положенням про акредитацію вищих навчальних закладів і (напрямку підготовки) спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах».

Акредитація проводиться з ініціативи навчального закладу. Акредитація ВНЗ у цілому або окремої спеціальності складається з таких етапів:

1. Проведення самоаналізу. Самоаналіз напрямку підготовки (спеціальності) здійснюється у рік проведення акредитації.

2. Подання заяви про проведення акредитаційної експертизи та матеріалів акредитаційного самоаналізу до Департаменту наукової діяльності та ліцензування вищих навчальних закладів Міністерства освіти і науки України. На кожен напрям підготовки (спеціальність), що акредитується, формується окрема справа. У разі акредитації ВНЗ за певним рівнем до МОНУ подається заява і загальний звіт про самоаналіз діяльності ВНЗ.

3. Департамент наукової діяльності та ліцензування вищих навчальних закладів МОНУ проводить попередню експертизу. За відповідності поданих матеріалів вимогам Департамент формує склад експертної комісії МОНУ для перевірки стану справ на місці.

4. Видання МОНУ наказу про проведення експертизи та направлення експертів до ВНЗ.

5. Проведення експертами МОНУ акредитаційної експертизи ВНЗ та підготовка експертних висновків. Якщо акредитаційна експертиза здійснюється у рік першого випуску фахівців, вона, як правило, проводиться в два етапи. Перший етап здійснюється після закінчення теоретичного навчання і включає заміри залишкових знань і всі інші перевірки діяльності ВНЗ. На другому етапі експертна комісія бере участь у роботі Державної екзаменаційної комісії, після чого робиться

остаточний висновок щодо акредитації напряму підготовки (спеціальності). Якщо ВНЗ вже випускає фахівців даного напряму підготовки (спеціальності), то експертиза проводиться в один етап після закінчення терміну теоретичного навчання з обов'язковою перевіркою дипломних проектів (робіт) та аналізом роботи ДЕК за попередні роки.

6. За результатами експертизи експертна комісія готує мотивований висновок про можливість акредитації ВНЗ напряму підготовки (спеціальності), ознайомлює з ним підпис керівництво ВНЗ. Один примірник висновку залишається у ВНЗ.

7. Розгляд справи на експертній раді ДАК у присутності представників ВНЗ. Підготовка проекту рішення на засідання ДАК.

8. Розгляд справи на засіданні ДАК. Відсутність представників ВНЗ не може бути причиною неухвалення рішення.

9. Затвердження рішення ДАК Міністерством освіти і науки України.

10. Оформлення в ДАК сертифіката про акредитацію.

Вимоги до випускників ВНЗ і критерії їхньої оцінки містяться в **стандартах вищої освіти** України.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 11–15), систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів. Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання.

Державний стандарт вищої освіти містить складові:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;

- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти;

- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Галузеві стандарти вищої освіти містять складові:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики або професійні стандарти випускників вищих навчальних закладів;

- освітньо-професійні програми підготовки;

- засоби діагностики якості вищої освіти.

Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять складові:

- перелік спеціалізацій за спеціальностями;

- варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів;

- варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки;

- варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти;

- навчальні плани;

- програми навчальних дисциплін.

Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням визначається Кабінетом Міністрів України.

До основних складових системи управління якістю підготовки кадрів у ВНЗ відносять:

- 1) кадрове забезпечення навчального процесу;
- 2) вироблення вимог до контингенту тих, хто навчається;
- 3) визначення характеристик та умов системи атестації тих, хто навчається;
- 4) розробку показників навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- 5) визначення рівня і характеристик навчально-лабораторної бази;
- 6) розробку видів і характеристик використовуваних технологій навчання (включаючи самостійну та індивідуальну роботу студентів);
- 7) визначення інформаційно-бібліотечного забезпечення навчального процесу;
- 8) розробку інших спеціальних умов, обумовлених під час вступу.

Важливою складовою внутрішньої оцінки ВНЗ є моніторинг навчальних досягнень студентів, який за Е. Чупандіною включає:

- вхідний контроль знань, умінь, навичок абітурієнтів;
- контроль правильності і об'єктивності оцінки знань, умінь і навичок студентів;
- контроль знань, умінь і навичок студентів: поточний (міжсесійний), проміжний (сесійний), підсумковий (підсумкова атестація);
- контроль остаточних знань студентів;
- перевірка якості отриманих знань, умінь і навичок студентів іншими засобами;
- рецензування і оцінка курсових, дипломних та інших випускних робіт;
- підсумкова атестація: державні іспити, випускні кваліфікаційні роботи;
- контроль за документацією результатів перевірки якості отриманих знань, умінь і навичок студентів;
- методичні рекомендації зі складання і застосування різних видів контролю.

Об'єктом оцінки стають:

- затребуваність випускника на ринку праці, ступінь адаптації його до ринкових умов і оцінка можливостей кар'єрного зростання;
- готовність до зміни виду професійної діяльності і до подальшого удосконалення отриманої у ВНЗ освіти (Lifelong Learning).

Оцінювання навчальних досягнень студентів (слухачів) ВНЗ України регламентується такими нормативно-правовими документами:

- Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджено Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161)
- Тимчасовим положенням про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Затверджено Наказом МОН України від 23.01. 2004 р. № 48)
- Рекомендаціями щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів (затверджено Наказом МОН України від 30.12.2005 № 774).

Лекція №9. Особливості освітньої системи Сполучених Штатів Америки

План

1. Загальна середня освіта США
2. Забезпечення якості в системі вищої освіти США

1. Загальна середня освіта США

США мають сьогодні дуже розгалужену і потужну систему освіти, яка представлена навчальними закладами і організаціями, широко відомими у світі. Питання вдосконалення процесів надання якісної освіти кожному громадянину США є одним із пріоритетів для уряду і громадськості країни. Вони розглядають розвиток освіти, у першу чергу, у контексті її опосередкованого впливу на економіку через самореалізацію кожної особистості. США належать сьогодні до групи найбільш розвинених країн світу. Тому багаторічний досвід оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів у цій країні на основі стандартизованих тестів необхідно взяти до уваги в процесі формування технології зовнішнього незалежного оцінювання в Україні. Це дозволить поліпшити якість освіти і сприяти інноваційному розвитку нашої країни.

Новітній етап у розвитку освіти США розпочався після 1983 р., коли було опубліковано доповідь «Нація під загрозою» («Nation at risk»). Автори доповіді робили висновок, що зниження рівня освіти погіршить конкурентоспроможність США на світових ринках. У результаті було запроваджено низку освітніх реформ, які мали стандартоорієнтований, професійно-орієнтований та ринково орієнтований характер. В умовах децентралізації освіти США виникли процеси, що мали централізаційний характер. У країні було створено чартерні школи, які надавали додатковий вибір у рамках державної освітньої системи. Виникнення таких шкіл спричинило посилення конкуренції в системі муніципальних шкіл. Перша чартерна школа була створена в штаті Міннесота в 1992 р., сьогодні їх існує близько 2500. Ще одним елементом освітнього вибору стали ваучерні програми, дискусії стосовно доцільності яких тривають і зараз. Отримавши від держави ваучер як еквівалент певної суми грошей, призначеної для навчання одного учня, батьки могли звертатися в будь-яку державну або приватну школу за власним вибором.

Грунтовно шкільну оцінну модель у США висвітлено М. Красовицьким. Вона включає як внутрішнє оцінювання, яке проводять вчителі школи, так і зовнішнє оцінювання, що адмініструється освітніми органами на рівні міста, штату та на федеральному рівні. М. Красовицький пише, що особливістю американської моделі оцінювання є відмова від проведення усного опитування на уроках – перевіряються тільки письмові завдання, крім того, раз на тиждень проводять контрольні роботи за допомогою розвивальних тестів, які розробляють учителі. Відповідно, наприкінці навчального року обов'язковими є міські контрольні роботи з математики і англійської мови. Американська школа не практикує проведення випускних іспитів – їх еквівалентом є федеральні тести з математики і англійської мови, які учні складають протягом навчання в старшій школі (High School). Ці тести проводять не місцеві департаменти освіти, а незалежні організації з розроблення та проведення тестування – ACT (American College Testing) та ETS (Educational Testing Service). Зазвичай складання тестів проходить при відділеннях зазначених компаній у приміщеннях окремих шкіл. Результати тестів (з окремих предметів) разом із

середньою оцінкою за навчання в старшій школі з усіх інших предметів обраховують в єдиний показник, що є критерієм для зарахування до університету або коледжу. Для отримання диплома про закінчення середньої школи учень повинен скласти тести, які проводяться містом та / або штатом упродовж його навчання у High School. Кожен штат або навіть школа мають право обирати тести для складання учнями. Найбільш поширеними є: Флоридський комплексний оцінний тест (Florida Comprehensive Assessment Test, FCAT), Стенфордський тест досягнень (Stanford achievement Test, SAT), Попередній шкільний оцінний тест для тих, хто планує вступати до коледжу (Preliminary Scholastic Aptitude Test, PSAT).

Для вступу до університету або коледжу потрібно скласти інші, так звані вхідні тести: SAT (Scholastic Aptitude Test, SAT – шкільний оцінний тест) або ACT (American College Test – Американський тест для коледжу) та ін. Після цього обчислюють загальний показник, що включає результати тестів разом із середнім балом оцінок за всі предмети, що отримані під час навчання в High School.

Значну роль в організації зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів американських шкіл відіграє Служба освітнього тестування ETS (Educational Testing Service). Ця некомерційна організація, створена в 1947 р., проголосила мету своєї діяльності як сприяння підвищенню якості освіти для всіх людей у світі шляхом забезпечення справедливості й неупередженості оцінювання, ефективності проведення дослідницьких робіт, надання інших послуг у сфері освіти.

ETS сьогодні – це не тільки потужна структура, яка займається питаннями оцінювання в США (її філії функціонують у штатах Каліфорнія, Техас, Вашингтон та ін.).

ETS реалізує низку специфічних програм, деякі з них наведено нижче:

- Advanced Placement Program (AP) дає можливість учням випускних класів середніх шкіл відвідувати курси і складати іспити, що відповідають рівню коледжу, і таким чином заробляти «кредити» та ін.;

- Comprehensive English Language Learning Assessment (CELLA) оцінює професійний рівень володіння англійською мовою;

- National Assessment of Educational Progress-(NAEP) надає незалежну оцінку компетентностям учнів 4, 8 і 12 класів шкіл США з математики, читання, письма, наук та інших навчальних предметів;

- School Leaders Licensure Assessment (SLLA) – частина серії тестів щодо оцінювання діяльності шкільного керівництва (School Leadership Series) – оцінює, чи відповідають стандартам знання директорів та інших керівників шкіл при зарахуванні їх на роботу;

- The Praxis Series – тести цієї серії використовують державні та інші сертифікаційні структури системи освіти для ліцензування і сертифікації учителів;

- TOEFL – тест для оцінювання знань з англійської мови як іноземної. Результати тесту використовують при прийомі абітурієнтів у більш ніж шести тисячах академічних навчальних закладів у всьому світі.

Великий досвід у проведенні оцінювання навчальних досягнень учнів має Агентство освіти Техасу (Texas Education Agency). Ця структура працює з 1988 р. і зараз оцінює в середньому 4 млн. учнів щороку. Тести, які вона використовує для оцінювання знань учнів середніх шкіл Техасу, вважають жорсткішими за загальнонаціональні тести. Як правило, оцінювання проводять у 3–10 класах з

математики, у 5, 8, 10, 11 – з основ наук, у 8, 10 – із суспільствознавства. На основі проведення цих тестів формують відповідну систему звітності, у якій можна з'ясувати місце кожного учня.

Підготовка до проходження тестування в США – це багатомільйонний бізнес. У м. Нью-Йорк приблизно на 1 млн. учнів припадає 4 млн. тестових завдань, проведення оцінювання коштує приблизно 30 млн. дол. Індустрія освітніх послуг у цьому напрямі процвітає. Інформація з цього питання відображена на сайті шкіл Нью-Йорка. До речі, відбір у школи для обдарованих дітей у Нью-Йорку відбувається також на основі виконання тестових завдань.

У результаті аналізу окремих аспектів організації оцінювання навчальних досягнень учнів шкіл США ми можемо зробити такі висновки:

1. У США немає єдиної федеральної політики щодо проведення оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів. Підходи до організації цього процесу формуються на рівні штату.

2. Використання тільки письмових методів оцінювання, особливо поточного, у вигляді тестів є частково виправданим і потребує вдосконалення. Однак окремі елементи зазначених підходів можна використовувати в процесі тематичного та поточного оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів України.

3. Орієнтація учнів у школах США тільки на тестові методи оцінювання призводить до збільшення витрат часу на їх підготовку до тестування і, відповідно, зменшує обсяг часу на формування інших навчальних компетентностей.

4. США мають розгалужену систему організацій, які опікуються проблемами оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів, як на комерційній, так і на некомерційній основі. Загальною рисою їх є незалежність від держави. Цей досвід заслуговує на увагу в контексті формування структур оцінювання якості освіти в Україні.

5. Створення тестових завдань, проведення оцінювання, підготовка до тестування в США є багатомільйонним бізнесом, який успішно розвивається. У деяких випадках ці підходи можуть бути використані в Україні для проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів з метою зменшення навантаження на державний бюджет.

2. Забезпечення якості в системі вищої освіти США

Сполучені Штати Америки сьогодні – це позитивний приклад ефективної децентралізації влади, у тому числі і у сфері вищої освіти. Вищі навчальні заклади країни мають велику автономію, є осередками демократії і прогресу, потужним каталізатором розвитку громадянського суспільства. Вони демонструють високу якість освіти і приклади ефективного менеджменту. Одним із важливих чинників цього процесу є забезпечення ефективних і прозорих процедур оцінювання навчальних досягнень студентів. Досвід, який накопичено в університетах і коледжах США, є дуже корисним в умовах реформування системи вищої освіти України в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу.

Функції, що в Україні покладені на Департамент вищої освіти МОНУ, у США фактично виконують 6 асоціацій, які є неурядовими громадськими організаціями.

Президенти цих асоціацій систематично зустрічаються для обговорення нагальних питань розвитку вищої освіти в США. Зазначені асоціації шляхом лобіювання впливають на значну кількість процесів у житті країни, у тому числі не пов'язаних безпосередньо з розвитком освіти. До цих організацій належать такі:

- Американська рада державних коледжів та університетів (AASCU – American Association of State Colleges and Universities) – організація, яка працює над тим, щоб розширити можливості здобуття вищої освіти для всіх громадян. Установи, коледжі та університети, що входять до складу ради, надають широкий до ступ щодо можливості отримати освіту. Це перш за все стосується категорій студентів, які раніше не були широко представлені у вищій освіті, або є першим поколінням дітей у своїх родин, які здобувають вищу освіту. Через ці заклади фактично забезпечуються гарантії з боку країни на отримання вищої освіти. Ця асоціація представляє інтереси 400 державних коледжів, університетів та систем вищої освіти з усіх частин США та підлеглих територій. ВНЗ, що є членами цієї асоціації, приймають на навчання понад три мільйони студентів (55 % абітурієнтів серед усіх державних чотирирічних навчальних закладів).

- Американська рада з питань освіти (American Council on Education) є об'єднувальним голосом країни в галузі вищої освіти (заснована ще 1918 р.). Вона впливає на вирішення ключових питань вищої освіти, на державну політику через пропагандистську діяльність, наукові дослідження і програмні ініціативи. Проводить тестування за програмою GED.

Вища освіта в США, як наголошувалося вище, є платною. Плата за навчання є важливим джерелом прибутків ВНЗ. Вона є дуже різною і може становити від 5 тис. дол. на рік у місцевих коледжах до 12–25 тис. дол. на рік у чотирирічних коледжах і університетах. У той же час навчання в Гарвардському університеті може коштувати до 40 тис. дол. на рік, в університеті Нью-Йорка – 45 тис. дол. на рік. Це достатньо дорого, разом з тим, відбір абітурієнтів здійснюють за здібностями, не беручи до уваги їхнього фінансового стану. Після вступу майбутній студент сам вирішує, чи є у нього ресурси для навчання саме в цьому ВНЗ.

Як правило, оплата за навчання в приватних ВНЗ вища, ніж у тих, що фінансує уряд штату, але можна навести і протилежні приклади. Плата за навчання суттєво залежить від кількості отриманих студентом кредитів. У приватному університеті оплата вдвічі більша, ніж у державному, і може складати до 3 тис. дол. за 1 кредит (за період навчання у чотирирічному коледжі студент отримує, як правило, 120 кредитів. 1 кредит – це 15 аудиторних годин на семестр, стандартний предметний курс має 3–4 кредити).

У результаті аналізу окремих аспектів організації системи вищої освіти в Сполучених Штатах Америки можна дійти таких висновків:

1. В умовах реалізації процесів децентралізації державної влади в Україні надзвичайно актуальним є досвід управління вищою освітою в США, який дозволяє використовувати певні алгоритми, що були напрацьовані в цій країні і дозволили забезпечити високу якість підготовки фахівців.

2. Поліпшення якості вищої освіти є ключовим питанням для вищих навчальних закладів України. У цих умовах на перший план виходять проблеми вдосконалення поточного і підсумкового оцінювання знань студентів, у тому числі засобами стандартизованого тестування. Досвід коледжів і університетів США

дозволяє суттєво вдосконалити роботу керівництва і викладачів ВНЗ у зазначеному напрямі, запобігати проявам корупції.

3. Необхідно взяти до уваги процедури, що забезпечують дійсну автономію вищих навчальних закладів у США, які є реально захищеними від політичного тиску, проводять незалежну кадрову, освітню і фінансову політику.

4. У ситуації комерціалізації освіти та недостатнього її фінансування потрібно вивчати досвід США щодо використання фандрайзингу для отримання відповідних коштів, особливо в частині отримання грантів на освіту молоді із соціально незахищених прошарків населення.

5. На особливу увагу заслуговує також досвід управління вищою освітою в умовах громадянського суспільства, за наявності великої кількості професійних асоціацій і громадських організацій.

6. Окремо слід взяти до уваги таку форму організації нормативно-правового поля, як Кодекс освіти, який висвітлено в роботі на прикладі штату Техас, що дозволяє суттєво оптимізувати роботу всіх осіб і організацій, причетних до роботи закладів і установ освіти.

7. Позитивним досвідом є також співпраця рад вищої освіти в окремих штатах країни з комісіями щодо робочої сили. Аналогічна проблема потребує термінового вирішення в Україні, де немає ефективної взаємодії центральних і місцевих органів державного управління і місцевого самоврядування з вищими навчальними закладами, радами ректорів, центрами зайнятості та іншими структурами, що впливають на формування державного замовлення щодо забезпечення фахівцями галузей народного господарства.

Лекція №10. Особливості освітніх систем країн світу

План

1. Велика Британія
2. Фінляндія
3. Японія
4. Китай

1. Велика Британія

У Великій Британії існують чотири етапи навчання: 1-й етап від 4–5 до 7 років і 2-й етап від 7 до 11 років – це початкова освіта, 3-й етап від 11 до 14 років і 4-й етап від 14 до 16 років – середня освіта. Абсолютна більшість дітей у Великій Британії навчаються в державних школах.

Оцінювання навчальних досягнень учнів у Великій Британії суттєво відрізняється залежно від регіону (Північна Ірландія, Англія і Уельс, Шотландія). За останні роки в країні створено ефективну систему національного тестування, яку широко використовують для оцінювання успішності учнів і оцінювання якості. У рамках програми Національного оцінювання (National Assessment) на основі єдиних національних тестів оцінюється індивідуальна підготовка учнів, результати класу і школи, а також проводиться національний моніторинг якості освіти. Незважаючи на

централізацію, система оцінювання результатів навчання в Англії є найбільш збалансованою, бо має дві складові: зовнішній контроль за досягненнями учнів за допомогою централізовано розроблених тестів і обов'язковий внутрішній контроль, що здійснює вчитель («teacher assessment»). Результати вчительського контролю надаються учням, батькам та іншим особам одночасно з даними централізованого тестування

На сьогодні в Англії всі учні у віці 7, 11 і 14 років наприкінці навчального року щорічно проходять тестування: у 7 років – із читання, письма і математики; у 11 років – із читання, письма, математики, природничих наук; у 14 років – з англійської мови, математики, природничих наук.

З вересня 1998 р. школи почали оцінювати рівень підготовки дітей у початковий період навчання у віці 4–5 років на основі спеціально розробленої системи базового оцінювання («baseline assessment»), яка пропонує близько 90 різних підходів до оцінювання. Кожна школа може вибрати один з них. У 2001 р. 94 % чотирирічних дітей було обстежено з метою визначення рівня їх інтелектуального розвитку. Форми зовнішньої оцінки результатів навчальних досягнень учнів початкової та середньої школи Великої Британії ґрунтовно висвітлила А. Сбруєва.

Учні шкіл у Великій Британії не отримують сертифікат щодо здобуття початкової освіти. Державні й приватні школи Великої Британії готують учнів до отримання GCSE (General Certificate of Secondary Education) – загального свідоцтва про середню освіту або GNVQ (General National Vocational Qualification) – національного свідоцтва про професійну кваліфікацію. Після закінчення обов'язкового циклу навчання в 16 років випускник може йти працювати або продовжити освіту для вступу в університет. Бажаючим вступити до університету пропонують дворічний курс A-levels. Відповідно, після першого року навчання необхідно скласти іспит A-levels, після другого року – A2-levels. Після проходження іспитів A-levels, як правило, з 18 років, студенти отримують або професійну, або вищу освіту.

Результати виконання національних тестів є одним з елементів звітності англійської школи перед учнями, їх батьками і суспільством у цілому. Вони відображують національні стандартизовані показники, які можна використовувати, разом з іншими показниками, для оцінювання діяльності конкретної школи порівняно з іншими школами країни. Публікація результатів тестування є відкритою і найбільш доступною для громадськості формою оцінки якості освіти в окремій школі.

Результати національного тестування школа використовує також у процесі самооцінки. Проводячи аналіз тестування за національними тестами, кожна школа розробляє свій індивідуальний план розвитку, який публікують місцеві органи освіти. Для надання допомоги школам Управління кваліфікації і програм кожен рік публікує національні результати досягнень учнів («benchmark analysis») та їх динаміку при переході з одного ступеня навчання на інший. Використовуючи ці результати, кожна школа може порівняти динаміку досягнень своїх учнів із загальною динамікою по країні («value added analysis»).

Кілька століть усю **вищу освіту** країни репрезентували засновані у XII–XIII ст. університети в Оксфорді та Кембриджі, створені для навчання еліти. І лише у XX ст. статус університетів отримали коледжі, які готували молодь до складання

випускних екзаменів у Лондонському університеті. Вища освіта країни була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Однак після Другої світової війни кількість університетів подвоїлася.

Майже століття система вищої освіти у Великій Британії мала бінарну структуру. Проте з наданням у 1992 р. технічним інститутам статусу університетів ці дві ланки вищої освіти об'єдналися, тому для Британських університетів характерний високий рівень автономії. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти й науки, яке реалізує цю політику через Ради університетських фондів Англії, Шотландії та Уельсу.

Усі університети Великої Британії мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання. Посередницькі функції між урядом та університетами покладено на три ради університетських фондів. До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів, шкіл І ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави та інтереси ВНЗ, досить об'єктивно оцінюючи останні. Зараховані до університету студенти спочатку намагаються здобути першу ступеневу кваліфікацію – бакалавр, яку можна отримати на гуманітарних, природничих чи педагогічних спеціальностях за 2-3 роки, архітектурних, інженерних спеціальностях та менеджменту – за 3-4 роки, ветеринарії та медицині – за 5-6 років.

Отримавши кваліфікацію бакалавра, студент має право продовжити навчання для отримання магістерського ступеня. Для цього необхідно 2-3 роки викладання, навчання чи досліджень при достатньо глибокому вивченні однієї чи групи суміжних дисциплін. У країні немає єдиного зразка диплома про освіту.

Британські університети – це великі науково-навчальні комплекси, що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні Інститути, наукові центри, обсерваторії та ін. Післясередня освіта неуніверситетського рівня надається численними технічними та іншими коледжами, програми яких мають чітку фахову орієнтацію. Чимало їх підпорядковано Комітету з технологічної і бізнесової освіти (ВТЕС). Перший ВТЕС-диплом можна отримати вже після одного року денного навчання, національний ВТЕС-диплом – після 2-3 років. Вони дещо різняться і суворістю вимог до вступників.

Вища освіта в Великій Британії передбачає використання різноманітних видів оцінювання студента, що є основою для об'єктивного оцінювання його здібностей. Студенти складають тести, проводять презентації, пишуть есе, готують аналітичні звіти, грають в рольові ігри, імітуючи систему прийняття рішень в різних компаніях та знайомлячись на практиці з функціонуванням обраної ними галузі.

Слід навести слова Дейвіда Гопкінса, які стосуються системи освіти Великої Британії, країни із значно більшим досвідом у питанні зовнішнього оцінювання навчальних досягнень. Він пише: «...хоча чіткішають головні лінії оцінювання, суперечка щодо деяких питань триває ще й досі».

Щодо підготовки керівників для сфери освіти у більшості англomовних країн, то слід констатувати, що необхідною умовою для призначення на посаду є наявність магістерського ступеня. Наведемо деякі загальні тенденції, що є характерними для цього процесу:

1. Програми магістерської підготовки керівних кадрів для системи освіти англomовних країн мають приблизно однакову тривалість і структуру. Вони

розраховані на 1-2 роки, складаються з основних курсів (переважають предмети, що стосуються загальних проблем освіти), курсів спеціалізації (теорія управління, юридичне і фінансове забезпечення освіти, розробка і контроль навчальних планів, забезпечення якості освіти та ін.), стажування, підготовка підсумкової роботи.

2. Значна частина предметів, що входять до навчальних планів, висвітлюють загальні проблеми поліпшення якості освіти, роль керівників у цьому процесі і його технологічне забезпечення.

3. Ключовим аспектом навчальних програм є їх практична складова і, перш за все, стажування, що суттєво впливає на формування управлінської компетентності керівника.

4. Важливим у професійній підготовці керівних кадрів в умовах магістратури залишаються досить жорсткі підходи до оцінювання знань (мінімальний прохідний бал 70 %, можливість тільки однієї повторної перездачі та ін.).

5. У навчальних планах практично відсутні навчальні предмети, пов'язані з оволодінням ІКТ, оскільки вважається, що відповідні компетенції вже сформовані під час попереднього навчання.

6. Для професійної підготовки керівних кадрів для системи освіти в умовах магістратури є характерною значна індивідуалізація навчання і велика різноманітність спецкурсів.

7. Наявність відповідних національних стандартів є суттєвим чинником впливу на підготовку керівників освіти.

Підбиваючи підсумки викладеному вище, можна констатувати, що система освіти Великої Британії є однією з найбільш ефективних у світі.

2. Фінляндія

Фінська система освіти стала об'єктом уваги світового співтовариства за результатами дослідження PISA у 2000 та 2003 роках. Фінські школярі показали високі результати у навчанні читанню, математиці, природничих дисциплінах тощо.

Освітня система Фінляндії майже повністю фінансується з державних фондів. Для учнів освіта – безкоштовна. Школа автономна на фінансовому рівні. Керівництво складає свій бюджет і може вирішувати, наприклад, скільки працівників їй потрібно прийняти на роботу. На рівні загальноосвітньої школи діти отримують безкоштовно навчальні матеріали, щоденні гарячі обіди, медичний та стоматологічний догляд, інші види соціального захисту, та, за необхідності, безкоштовний шкільний транспорт, житло.

Освіта в загальноосвітній школі забезпечується муніципалітетами, які мають значну автономність щодо її організації. Мережа загальноосвітніх шкіл охоплює територію всієї країни. Для 5,2 мільйонів жителів Фінляндії створено 4300 загальноосвітніх шкіл, майже 500 середніх шкіл для навчання старшокласників (upper secondary schools), багато професійно-технічних училищ та навчальних закладів для дорослих на додачу до великої кількості університетів та політехнічних інститутів.

Обов'язковій середній освіті передують одно-дворічне дошкільне навчання. Сьогодні більше 96 % усіх дітей шестирічного віку відвідують дошкільні навчальні заклади. Дошкільну освіту в Фінляндії організовують або органи соціального забезпечення, або освітні організації.

У Фінляндії діти зобов'язані відвідувати школу з 7 років. **Перша форма** школи, молодший ступінь, продовжується шість років. **Другий ступінь** школи – трьохрічна «старша школа» (7-9 рік навчання). Разом вони називаються перускоулу («основна школа»). **Третя форма** школи – це **лукіо**. Там немає класів за роками, вона працює за системою курсів. У залежності від обдарованості, старання, відміток, що бажані для атестату, навчання може продовжуватися від 2 до 4 років. Середній атестаційний бал є вирішальним для тих, хто бажає продовжити навчання в університеті.

Дітей навчають у гетерогенних групах, не розділяючи їх за жодною ознакою. У віці шістнадцяти років майже всі учні здобувають базову освіту, яка дає їм право на подальше навчання. Соціоекономічні умови життя дитини не впливають на вибір майбутньої школи для малюка, адже країна забезпечує доступ до базової освіти, для всіх і відмінності між школами дуже незначні. Результати дослідження PISA свідчать, що сімейні умови дитини у Фінляндії менше впливають на її навчання, ніж у середньому в країнах ОЕСР.

Засновниками шкіл у Фінляндії – є місцеві громади. У освітніх установ дуже широка педагогічна автономія (методи, організація навчального процесу), в тому числі у відношенні навчальних планів (програм).

Учні всіх шкіл країни вивчають однакові основні предмети та крос-курикулярні теми за схожими програмами. Національний Основний Курикулум (National Core Curriculum) визначає основні напрями та елементи програми навчального предмета, а також крос-курикулярні теми, але муніципалітети та школи можуть їх дещо змінювати та приділяти більшу увагу важливим, на їхню думку, темам. Близько 20 % навчального часу відведено на вивчення курсів за вибором дітей та їх батьків. Кожна школа вирішує самотійно, які елективні курси будуть вивчати її учні.

Система освіти в Фінляндії

Центральні органи управління освітою	Фінська Національна рада з освіти (Finnish National Board of Education). Відповідає за загальну середню і професійну освіту (окрім вищої). Міністерство освіти відповідає тільки за заклади вищої освіти
Місцеві органи управління освітою	Фінляндія поділяється на 20 областей (регіонів), області поділені на 72 райони, райони поділені на 342 громади. Надання освітніх послуг відбувається відповідно до Закону про місцеві органи влади (Local Government Act)
Загальноосвітні і навчальні заклади	Молодша школа (1–6 клас), старша школа (7–9 клас), гімназія або професійно-технічне училище (10–12 клас)
Випускні іспити	Випускний іспит має централізований характер. Матеріали надходять з центрального інституту, представники якого перевіряють роботи. Вчителі не впливають на зазначений процес
Вищі навчальні заклади	Університети, професійні інститути

Нормативно-правова база управління освітою	Освітня політика визначена Парламентом і Урядом. Основний документ – Закон про фінську освіту (Finnish Education Akt). Важливу роль відіграє план розвитку освіти і досліджень, який уряд затверджує на п'ять років. План включає заходи щодо розвитку кожної області і рівня освіти. З 2005 р. законодавство узгоджено з вимогами Болонського процесу
Соціальні умови	У Фінляндії диференціація по рівню доходів населення є однією з найнижчих у країнах Європи
Інша національна специфіка	1. Органи управління освітою у Фінляндії проводять політику вирівнювання системи освіти – це означає, що освіта повинна бути всюди і для всіх однаковою як за змістом, так і за доступністю (включаючи північні райони країни). 2. Суттєва децентралізація управління освітою, автономія навчальних закладів (в тому числі і фінансова). 3. Відміна Державної інспекції і заміна її на процедуру евалюації

У Фінляндії державна інспекція замінена інститутом евалюації. Деякі автори визнають заміну державної інспекції інститутом евалюації одним із основних факторів успішності фінської системи освіти. Обов'язкова по всій Фінляндії евалюація шкіл була введена на початку 1990-х років. Вона проводиться на різних рівнях: на рівні окремої школи, комунальному рівні (рівень округу), регіональному рівні, кожен рік на національному рівні і на інтернаціональному рівні (наприклад PIRLS, PISA). Обов'язкова щорічна евалюація організується таким чином:

- у вигляді загальних контрольних робіт для всіх учнів одного року; порівняння результатів не проводиться;
- вибираються 100-120 шкіл у якості репрезентативної вибірки з числом учнів від 5000 до 8000 однієї ступені навчання;
- репрезентативна вибірка проводиться за економічними, регіональними, соціальними і тендерними критеріями;
- участь у евалюації для шкіл є обов'язковою;
- обов'язкова евалюація проводиться з математики, рідної мови і літератури, які змінюють одна одну кожен рік; крім того, беруть участь кілька додаткових предметів;
- від підготовки евалюації до кінцевого результату у вигляді звіту проходить 18 місяців; до цього часу школи отримують короткі попередні звіти;
- ніякого рейтингу шкіл і ніякої публікації результатів не проводиться; публікуються тільки середні результати по країні, а підсумки окремої школи отримує тільки вона сама;
- у звітному документі, який отримує школа, вказується точний спосіб роботи з результатами експертизи; на цей документ учитель дає свій зворотній зв'язок, наскільки даний тест відображує знання і уміння учнів;
- отриманні дані і їх аналіз школа і засновник повинні використовувати для подальшого розвитку освітньої установи (підвищення якості навчання).

Евалюація відрізняється від шкільної інспекції. **Евалюація** – це системне дослідження процесів і результатів з метою їх покращення. **Евалюація** або контроль якості проводиться на всіх сучасних підприємствах (внутрішня евалюація), а зовнішньою евалюацією в сфері бізнесу є ринок.

С. Клеппо виділяє такі типові риси фінської системи освіти:

- високий рівень навчальних досягнень учнів;
- рівні можливості доступу до освіти;
- безкоштовна освіта;
- важлива роль місцевої влади та муніципалітетів як постачальників освіти;
- усеохоплююча, не вибіркова природа базової освіти;
- гетерогенні навчальні групи, відсутність катетеризації та відбору учнів;
- індивідуальна підтримка навчального процесу та надання соціальної допомоги учням, інклюзивність учителя;
- гнучкість системи – велика довіра та уповноваження;
- гнучке адміністрування, готовність надати підтримку;
- довіра школі, її керівництву, учителям та учням;
- інтерактивні методи роботи; вплив місцевої громади (муніципалітетів);
- орієнтація оцінювання на розвиток – відсутність тестів, рейтингів;
- висококваліфіковані самостійні вчителі.

Освітнє законодавство і загальні принципи управління освітою встановлює парламент. Уряд, Міністерство освіти і Національна рада освіти відповідають за реалізацію освітньої політики на центральному рівні. У 1999 р. правові основи освіти Фінляндії були кардинально реформовані. Нове законодавство зосередилось на регулюванні завдань, змісту, рівнів і форм освіти, прав та обов'язків учасників освітнього процесу, також значно збільшено незалежні права муніципалітетів і освітніх закладів щодо прийняття рішень. Центральним документом освітньої політики є План розвитку освіти та університетських досліджень, який складається урядом кожні чотири роки. За останнє десятиріччя було введено низку законів щодо а) дошкільної освіти; б) основної освіти; в) середньої освіти (загальної вищої середньої освіти і основної професійної освіти); г) вищої університетської освіти (академічної); д) вищої професійної освіти (політехнічної); е) освіти дорослих.

Дошкільну освіту здійснюють дитячі центри, дитячі садки або загальноосвітні школи за рік до початку обов'язкового навчання, тобто коли дитині виповнилося 6 років. Дитячі центри та дитячі садки здійснюють денний догляд та дошкільну освіту для дітей віком до 6 років. З 2001 р. кожна дитина має право на безкоштовну однорічну дошкільну освіту. Відповідно до програми основного курсу навчання, ключовими темами-предметами у дошкільній освіті є: мова і взаємодія, математика, етика і філософія, природа і навколишнє середовище, здоров'я і фізичний розвиток, мистецтво і культура. Мінімальний обсяг дошкільної освіти – 700 навч. годин.

Вища середня освіта надається: а) загальними вищими середніми школами; б) багатопрофільними і спеціалізованими профільними і спеціалізованими професійними школами. У школі програма планується на три роки, але надається можливість її завершити протягом 2-4 років. Тривалість навчання у професійних школах – 3 роки (120 кредитів). Випускники отримують право вступити до ВНЗ.

Фінська система вищої освіти включає два паралельні сектори: університетський і політехнічний.

Усі університети є державними. Відбір студентів здійснюється за результатами попереднього навчання та вступних іспитів. Кількість студентів за спеціальностями визначають університети разом з Міністерством освіти. Університети забезпечують ступінь бакалавра (3 роки навчання) та магістра (5

років). Для отримання ступеня доктора наук необхідно провести наук. дослідження і захистити дисертацію.

Політехніки забезпечують неуніверситетську вищу освіту. Вони підтримуються муніципалітетами та приватними організаціями. Набір студентів здійснюється на підставі вступних іспитів. Термін навчання триває 3,5 до 4,5 років залежно від спеціальності. Програма навчання складається з основних предметів, факультативів, практичного навчання та захисту дипломного проекту.

У Фінляндії, як і в інших скандинавських країнах система оцінки вищої школи також спочатку визначалася урядом. У цих країнах є велика розмаїтість у засобах зовнішнього оцінювання. У Фінляндії поєднується стороння оцінка та самооцінка вищих навчальних закладів, застосовуються і вибіркові перевірки окремих структур із боку зовнішніх спостерігачів.

Управління освітою здійснюється Міністерством освіти, діяльність якого охоплює освіту, культуру, дослідження, молодіжну політику, спорт, авторські права та Національною радою освіти – експертною інституцією з проблем вдосконалення завдань, змісту, форм і методів освіти і навчання.

У Фінляндії іспит після завершення середньої школи передбачає оцінювання набутих знань, вмінь і навичок з чотирьох обов'язкових предметів та кількох предметів на вибір учня. Отримані оцінки виставляються в атестаті зрілості, що є необхідним для продовження навчання в університетах. Крім атестату, молоді люди одержують свідоцтво з оцінками, отриманими за два останні роки навчання. Цей документ відчиняє їм двері професійно-технічних навчальних закладів. Випускні іспити проводяться у формі зовнішнього стандартизованого оцінювання і мають характер матрикуляційних (MATURA), метою яких є оцінювання того, наскільки учні після закінчення середньої школи засвоїли знання та набули навичок, передбачених державним освітнім стандартом, й досягли адекватного рівня зрілості, який відповідає цілям середньої освіти.

3. Японія

Школа в Японії має три ступені: початкова (1 – 6 класи) – сьогако, середня школа (7 – 9 класи) – тюгако, старша школа (10 – 12 класи) – котогако. Нумерація класів відбувається всередині кожного ступеня. Початкова і середня школа є безоплатною. 48 % тих, хто закінчує навчання в старшій школі, вступають до коледжів (2 роки навчання) або університетів (4 роки навчання).

Відомий дослідник у галузі порівняльної педагогіки А. Сбруєва пише, що сучасна система освіти Японії була створена після Другої світової війни за безпосередньою участю американських спеціалістів, тому за своєю структурою вона практично повністю копіює американську.

Навчальні заняття починаються в школах Японії 1 квітня (це дні, коли, як правило, зацвітає сакура). Навчальний триместр триває до 20 липня, після чого починаються 40-денні літні канікули. Другий триместр починається 1 вересня і завершується 25 грудня (зимові канікули тривають з 26 грудня по 6 січня). Третій триместр триває з 7 січня по 24 березня (весняні канікули починаються з 25 березня і закінчуються 31 березня). Характерним для школи в Японії є наявність досить складних екзаменів. Вони відбуваються в середині першого і другого триместрів, а також наприкінці кожного триместру.

Японські школярі мають фактично п'ять екзаменаційних сесій на рік. Усі іспити складають у письмовій формі, схожій на проведення централізованого тестування. Екзамени в школах Японії тривають декілька годин кожен і потребують серйозної підготовки до них. Проте в початковій школі екзаменів немає. У середині триместрів проводять екзамени з японської мови, математики, англійської мови, природничих наук і суспільствознавства. Наприкінці триместрів – екзамени з усіх предметів, що вивчаються. Як правило, іспити проходять у вигляді письмових тестів. Оцінки виставляють за відсотковою системою. Найвища оцінка – 100 балів.

Після закінчення шостого класу (останнього класу початкової школи) учень повинен знати 1006 ієрогліфів із загальнодержавного переліку (загальна кількість 1945 символів). Починаючи з середньої школи (7–9 класи), учні можуть обирати декілька профільних предметів для поглибленого вивчення. Навчання в старшій школі в Японії (10–12 класи) платне. Воно не є обов'язковим, але 95 % учнів продовжують навчання.

Із середньої школи у старшу учень переходить за наявності відповідного документа та результатами іспитів. Їх проводять у вигляді тестів, що визначають успішність з окремих предметів та коефіцієнт розумової обдарованості. Спочатку учень на підставі своєї успішності отримує список старших шкіл, до яких він має шанси вступити. Після цього він складає перехідний екзамен. На підставі його результатів і попередньої успішності вирішують питання, до якої школи вступить учень. Якщо учень склав іспит погано, то в подальшому він може навчатися в старших школах зі сільськогосподарською спеціалізацією, нахилом у домашнє господарство та ін. У таких учнів кар'єрна перспектива є негативною. Ті, хто склав екзамени на належному рівні, мають шанси на гарне працевлаштування після закінчення старшої школи і університету. Учні, які не виявили бажання вступити до старшої школи, можуть вступити у п'ятирічні «технічні коледжі». Наприкінці навчального року серед дітей проводять тестування щодо їх ставлення до вчителів.

В Японії функціонує модель двох незалежних етапів іспитів щодо вступу у вищі навчальні заклади. Випускники складають два тури вступних іспитів. Перший тур іспитів проводить незалежний адміністративний орган – Національний центр вступних іспитів до вищих навчальних закладів (University Entrance Center Examination / UECE). Іспити однакові для всієї країни і проходять майже за півроку до вступу у ВНЗ, більше ніж у 700 екзаменаційних пунктах. Складання цих іспитів є обов'язковим у разі вступу в усі державні і деякі приватні університети. Учні повинні пройти тестування з декількох предметів, вибравши їх із 12 запропонованих. Кількість предметів визначається вимогами університету. У перший день відбуваються іспити у вигляді тестів зі суспільствознавства, географії, історії, японської мови, іноземних мов тощо. У другий день проводиться стандартизоване тестування з математики.

Другий тур іспитів проводять самі університети. Ці іспити перевершують за складністю національні; їх розробляють фахівці університетів, і вони відрізняються за змістом для різних університетів і навіть для окремих факультетів того самого університету. Зазвичай абітурієнти повинні скласти 1-2 університетських іспити. Ті, хто не склав екзамени в бажаний університет, можуть складати їх через рік і пізніше. У цей період абітурієнти можуть як працювати, так і навчатися на спеціальних курсах – іюбіко.

Зміст і структурну побудову *вищої освіти* японці практично запозичили у США з їх основним чотирирічним циклом освіти для отримання диплома (для медичних спеціальностей виконання повної програми вимагає 6 років). Ці роки поділяються на дві дворічні частини, перша з яких – загальноосвітня, друга – спеціалізована. Однак випускник японського університету чи технічного ВНЗ продовжує навчатися ще кілька місяців на своєму робочому місці. І надалі самоосвіта не припиняється, бо національний центр створення тестів забезпечує усіх роботодавців необхідними комплектами тестів з метою проведення регулярних «контрольних» для перевірки професійного зростання працівників.

Застосовується 100-бальна рейтингова система оцінювання: 100–80 балів – відмінно (оцінюється літерою А), 79–70 – добре (В), 69–60 – задовільно (С), 59–0 – незадовільно (D).

Академічний рік становить 35 тижнів (кредитів), або 210 навчальних днів. Мова викладання – японська. Після виконання чотирирічної програми передбачено кілька випускних екзаменів, які більшість студентів успішно складає. Щоб здобути ступінь бакалавра, студент повинен набрати протягом 4-х років навчання певну кількість залікових одиниць (таньї, на зразок американських кредитів) з визначених груп предметів. Із загальної суми 124 таньї 36 припадає на загальноосвітні предмети, 8 – на іноземну мову, 4 – на фізичне виховання та 76 – на професійні дисципліни. Щоб отримати одну танью, необхідно прослухати упродовж 15 тижнів по одній годині лекцій (вона вимагає одногодинної самостійної підготовки), щотижня брати участь у 2-годинному семінарі (вимагає одногодинної самостійної підготовки), щотижня брати участь у 2-годинних лабораторних заняттях (вимагають 3-годинної самостійної підготовки).

Другим циклом освіти є дворічна магістерська програма, яку долають лише один-два бакалаври з 20–30, маючи надалі непогані шанси (понад 20 %) для продовження свого росту на докторських студіях та отримання докторського звання. Для здобуття звання «магістр» студентові необхідно набрати за два роки 30 таньї, написати дослідницьку роботу та захистити її, скласти іспит на ступінь магістра.

Для здобуття докторату потрібно закінчити 5–6-річну докторантуру, отримати 30 таньї, написати дисертацію і здати екзамени.

4. Китай

Для сучасного Китаю є характерним постійно зростаючий рівень загальної і професійної освіти громадян. Це підтверджується авторитетними у світі рейтингами. Цей фактор безпосередньо впливає на економіку Китайської Народної Республіки, яка розвивається дуже динамічно. Експерти ОЕСР вважають, що економіка Китаю у найближчі роки буде постійно зростати. Сьогодні Китай є другою економікою світу, але більшість економістів вважають, що він випередить США найближчим часом (за різними оцінками це період з 2017 до 2030 року).

Уряд КНР визначив три пріоритети у реформуванні освіти: 1) покращення освіти в сільській місцевості; 2) створення висококласних університетів; 3) прискорений розвиток професійної освіти.

Система освіти в Китаї має ґрунтовну нормативно-правову базу. Її складають Закони КНР «Про освіту», «Про обов’язкову освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну освіту», «Про викладачів»; «Положення про вчені ступені» та ін.

Існують також положення, які затверджені Державною Радою КНР і регламентують діяльність за напрямками: «Положення про освіту інвалідів», «Положення про нагороди за успіхи у викладанні»,

«Положення про мандат викладачів», «Положення про управління дитячими садочками», «Положення про організацію навчання на громадських засадах» та ін. Всі ці Закони і Положення, а також більше 600 адміністративних актів Міністерства освіти в основному сформували достатньо досконалу систему законів і правил, що стосуються державної освіти. Законодавчі органи провінцій, автономних районів, міст центрального підпорядкування, а також міст, що мають право законотворчої діяльності, розробляють і оприлюднюють постанови про освіту локального характеру. Нині існують 138 місцевих актів, що стали корисним доповненням до державного законодавства про освіту.

У процесі аналізу нормативно-правового забезпечення освіти в Китаї стає очевидним практична спрямованість законодавства, кроків уряду і керівництва органів місцевого самоврядування щодо поліпшення функціонування правової системи в сфері освіти. Існує ціла низка заходів, метою яких є забезпечення ефективного виконання законодавчих актів про освіту. У межах великої багатонаціональної держави створення таких механізмів є надзвичайно актуальним. Цей елемент досвіду є важливим для системи освіти України. На сьогодні практика щодо реалізації окремих положень законодавства в сфері освіти України потребує суттєвого удосконалення.

Після створення КНР 1 жовтня 1949 р. уряд країни забезпечив народу право на отримання освіти. Система загальної середньої освіти (ЗСО) у КНР включає початкову школу, неповну середню школу, повну середню школу. Вік учнів є таким: початкова і неповна середня школа практикують навчальну систему 6:3, 5:4 і 9 років поспіль (більшість районів використовують систему 6:3). Таким чином, вік навчання у початковій школі 6-5 років, у неповній середній школі 3-4 роки. Вік учнів при вступі у початкову школу 6-7 років, в неповну середню 12-13 років. Вік учнів, які вступають у звичайну повну середню школу – 15-16 років, навчання в ній триває 3 роки. Держава забезпечує обов'язкову дев'ятирічну освіту. У цілому середня освіта в Китаї триває 12 років. Кожен рік у школу приходить близько 400 млн. учнів. Половина з них – це першокласники і учні початкової школи.

Китайський уряд забезпечує 9-річне безкоштовне навчання у початковій і середній школах, учні вносять лише кілька сотень юанів за навчальні посібники. Уже до 2008 р. ним було охоплено 98,5 % дітей шкільного віку.

Усі школи в Китаї мають свою форму, яку учні повинні носити незалежно від класу, в якому вони навчаються. Школи мають також свою емблему, яка є елементом одягу. Для вступу у перший клас майбутній учень повинен пройти тестування. Після початкової школи учні здають перші іспити, що дозволяє їм набрати необхідну кількість балів для вступу у середню школу. Високі результати цих іспитів дозволяють учневі перейти в середню школу при ВНЗ, закінчення якої гарантує вступ до університету.

Китайські школи проводять єдині державні випускні іспити, які одночасно є вступними до ВНЗ. Всі ВНЗ ранжуються за рівнем престижності і вступ до них залежить від кількості балів, набраних на випускних іспитах у школі.

Загальна характеристика системи освіти Китайської Народної Республіки

Ступені освіти	Характеристика
Дошкільна освіта (3-6 років)	Дошкільними установами в Китаї є дитячі садки, які поділяються на державні й приватні. Дітей туди приймають у віці від 3 до 6 років.
Початкова освіта (6-12 років)	Вік вступу до початкової школи – 6-7 років. Термін навчання переважно сягає 6 років. Перебування у початковій школі передбачає повний навчальний день.
Середня освіта (12-18 років)	Загально-середня освіта поділяється на: – неповну середню школу (12-15 років); – повну середню школу (15-18 років).
	Середня професійно-технічна освіта включає: – професійну початкову школу (12-15 років); – професійну середню школу (15-18 років).
Вища освіта (від 18 років)	ВНЗ Китаю відрізняються між собою ступенями престижності. Вступ у той або інший університет проходить на основі результатів шкільних випускних іспитів. Залежно від кількості балів кандидатів допускають до іспитів тільки в певні навчальні заклади. Конкуренція є дуже високою. У КНР існує три рівні в системі навчання у ВНЗ: бакалавр, магістр, доктор. Існують вікові обмеження: вік магістрів не повинен перевищувати 40 років, а докторів – 45 років.
Освіта для дорослих	Освітні установи для дорослих в Китаї можна поділити на заклади з повним навчальним днем і ті, у яких заняття проходять у вечірній час. Строк навчання коливається від 2 до 5 років, залежно від профілю й диплома, який буде видано.

Серед сучасних завдань середньої школи в КНР є зменшення числа тестів, що проводиться на рівні класу і домашніх завдань, перегляд рівня складності навчального матеріалу на науковій основі, реформування методик тестування і оцінки знань учнів, регулярне інформування громадськості про результати освітнього моніторингу. Ґрунтовно відпрацьованими є стандарти навчальних планів середньої школи, що детально розглянуто в роботі Н. Борецької.

Однією із проблем поточного десятиріччя в Китаї є підвищення доступності старшої школи (10-12 класи) для учнів із сільської місцевості, що відповідно суттєво підвищує їх шанси на отримання вищої освіти.

Разом із тим, китайські школярі менше, ніж їх американські ровесники приділяють уваги спорту, музиці та іншим предметам, що не мають відношення до успіхів в основних науках.

Система інспектування і оцінки шкіл, що діє сьогодні, сформувалась у КНР в 1991 р. Вона передбачає дві основні форми: ієрархічну і розвивальну, які мають різні цілі і форми існування. Система інспектування шкіл, що формується, зосереджена на:

– інспектуванні й оцінці збалансованості розвитку обов'язкової освіти і підвищенні якості освіти в цілому;

- застосуванні діагностики, керівництва, стимулюючої розвивальної оцінки;
- розробці форм інспектування процесу планування розвитку шкіл і шкільного нагляду;
- активному запровадженні в інспектування і оцінку сучасних інформаційних технологій, що базуються на ранжуванні шкіл за рівнями.

Важливим аспектом є підготовка керівних кадрів освіти. Уряд КНР вважає кадрове питання одним із пріоритетних у своїй роботі і надає перевагу чотирьом основним питанням:

1. Зміни в управлінському мисленні щодо підготовки кадрів.
2. Удосконалення системи підготовки кадрів.
3. Регулювання змісту підготовки кадрів.

Поглиблення реформи шляхом підготовки кадрів.

Виходячи з викладеного вище, можна зробити такі висновки:

1. КНР, маючи у 1950–1970-х роках систему освіти, побудовану за зразком СРСР, зробила суттєвий прорив на початку ХХІ ст. з урахуванням позитивного світового досвіду, що дозволило їй випередити по багатьох показниках пострадянські країни як в системі середньої, так і вищої освіти.

2. Сфера освіти в КНР є однією із пріоритетних у роботі центральних і місцевих органів влади, що відображено у низці фундаментальних нормативно-правових актів.

3. Фінансування освіти в КНР належить до національних пріоритетів, які впливають на загальний розвиток країни і забезпечують її майбутнє.

4. У зв'язку із природно-географічними й історичними відмінностями проблемою для КНР залишається рівний доступ до якісної освіти. Населення великих міст має сьогодні суттєву перевагу у цьому питанні.

5. Специфікою системи освіти КНР є жорсткий контроль державних органів управління освітою за змістом навчання у всіх типах навчальних закладів.

6. Однією із умов, що забезпечують успішність реформ у китайській системі освіти, є повага до викладача, постійне підвищення його соціального статусу.

7. Позитивні результати китайської системи освіти пояснюються значною мотивацією китайської молоді щодо поліпшення якості особистого життя і життя країни через отримання якісної освіти.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАЛІКУ

1. Поняття освітнього менеджменту. Відмінність педагогічного менеджменту від традиційного управління школою.
2. Особливості управління в освітніх закладах у сучасних умовах.
3. Взаємозв'язок управлінських функцій в освітніх закладах.
4. Методика педагогічного аналізу.
5. Відвідування й аналіз навчального заняття, виховних заходів.
6. Аналіз роботи освітнього закладу за навчальний рік.
7. Організація аналітичної роботи на методичних нарадах.
8. Методика цілепокладання освітнього процесу.
9. Формування цільового компонента програми розвитку освітнього закладу.
10. Методика планування освітнього процесу.

11. Стратегічне планування.
 12. Річне планування. Основні напрями роботи і розділи річного плану.
 13. Поточне планування роботи педагогічного колективу.
 14. Основні показники оптимальної організації роботи.
 15. Організація оперативних нарад.
 16. Поняття внутрішньшкільного контролю.
 17. Проблеми підвищення ефективності контролю в освітніх закладах.
 18. Організація внутрішньшкільного контролю.
 19. Планування і розробка графіку контролю в освітніх закладах.
 20. Робота з кадрами як напрям діяльності шкільного менеджера.
 21. Організація методичної роботи в освітніх закладах.
 22. Регулювання відносин у педагогічному колективі.
 23. Поповнення і розвиток кадрового ресурсу освітніх закладів.
 24. Статут освітнього закладу, його розробка, твердження і коригування.
- Документація, що доповнює статут освітньої установи.
25. Документи, що регламентують організацію роботи школи.
 26. Регламентація діяльності освітнього закладу в законах України про освіту.
 27. Нормативні акти, що регулюють діяльність закладів в умовах модернізації української освіти.
 28. Трудове законодавство як основа трудових стосунків у загальноосвітньому закладі.
 29. Посилення додаткових функцій менеджменту в умовах управління інноваціями.
 30. Проектування інноваційного розвитку освітнього закладу.
 31. Управління як функція складних систем; управління (менеджмент) як діяльність, процес.
 32. Елементи педагогічного менеджменту як системи.
 33. Державно-громадський характер управління освітою: принцип державної політики в галузі освіти.
 34. Структура системи державно-громадського управління освітою в Україні.
 35. Компетенція державних органів управління освітою.
 36. Процесуальний і системний підходи до технології управління.
 37. Основні функції педагогічного управління.
 38. Педагогічний аналіз.
 39. Цілепокладання і планування.
 40. Регулювання і контроль.
 41. Принципи управління освітньою системою.
 42. Принципи державної політики в галузі освіти.
 43. Основні характеристики педагогічної системи.
 44. Організаційна структура освітньої установи.
 45. Організаційна структура внутрішньшкільного управління.
 46. Організаційна культура й організаційні цінності школи.
 47. Управлінська культура як сукупність цінностей управління.
 48. Інновації у внутрішньшкільному управлінні.
 49. Особистісна культура керівника освітньої установи.
 50. Функції та завдання маркетингової служби в освітній установі.

51. Управління освітою як соціальним інститутом.
52. Дослідницький і програмно-цільовий підходи до підвищення кваліфікації учителів у школі.
53. Форми підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти.
54. Роль атестації у підвищенні професійної та загальної культури педагогів і керівників освітніх закладів.
55. Порядок проведення атестації педагогічних працівників у регіоні.

Список рекомендованої літератури:

1. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти. *Директор школи*. 2018. № 21–22. С. 3–56.
2. Бєлий В. Сучасний освітній менеджмент: профанація чи впровадження. *Відкритий урок*. 2019. № 6. С. 8–11.
3. Білова В. Педагогічний менеджмент: поняття і теоретичні засади. *Рідна школа*. 2022. № 2. С. 26–29.
4. Васильченко В. Фактори формування управлінської культури керівника сучасної школи. *Управління школою*. 2005. № 28–29. С. 16–20.
5. Вашкулат Л. Фінансовий менеджмент. *Директор школи*. 2024. № 35. С. 6–12.
6. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами [в загальноосвітніх навчальних закладах]. *Директор школи*. 2017. № 23–24. С. 3–12.
7. Ващенко Л. Управління інноваційним розвитком шкільної освіти. *Рідна школа*. 2022. № 12. С. 42–45.
8. Вашук С. Ефективні технології управлінської діяльності. *Директор школи*. 2024. № 40. С. 4–7.
9. Вікторов В. Нові моделі управління освітою. *Вища освіта України*. 2022. № 2. С. 66–71.
10. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи. *Рідна школа*. 2022. № 2. С. 16–20.
11. Волковський С. Особистісно орієнтоване управління загальноосвітніми закладами. *Директор школи*. 2021. № 2. С. 2–7.
12. Гамаюнов В. Менеджер навчально-виховного процесу. *Освіта і управління*. 2021. № 1–2. С. 89–94.
13. Гладкова В. М., Федотова Ю. В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава, 2019. Вип. 6. С. 263–266.
14. Гнатюк Д. Системний підхід у практиці управління школою. *Директор школи*. 2018. № 9. С. 47–64.
15. Гнатюк Д. Шкільний менеджмент. *Директор школи*. 2005. № 42. С. 8–11.
16. Головнєва І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу до управління в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 4. С. 44–51.

- 17.Горяєва О. Наукові основи педагогічної експертизи як механізму управління навчальним закладом. *Управління школою*. 2021. № 19–21. С. 71–75.
- 18.Губа А. Освітній менеджмент як складова сучасної педагогічної культури. *Новий колегіум*. 2017. № 5. С. 33–35.
- 19.Даценко О. Моделювання в теорії та практиці управління освітніми організаціями. *Директор школи*. 2008. № 22. С. 3–13.
- 20.Діденко А. Маркетингова концепція освіти. *Управління освітою*. 2022. № 12. С. 2–4.
- 21.Дмитрук А. Соціонічні особливості менеджменту керівників освітніх закладів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 3. С. 65–68.
- 22.Дьяченко Б., Сорочан Т. Менеджмент освіти: оптимістична філософія управління. *Управління освітою*. 2022. № 10. С. 3–5.
- 23.Єльнікова Г. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою. *Управління школою*. 2017. № 24. С. 3–8.
- 24.Жерносек І. Науково-методична управлінська культура керівника ЗНЗ. *Шлях освіти*. 2018. № 3. С. 23–31.
- 25.Живаєва Т., Левицька Ж. Управління персоналом гімназії. *Директор школи*. 2021. № 14. С. 3–20.
- 26.Заєць О. Основні завдання управління освітою. *Вища освіта України*. 2021. № 2. С. 52–61.
- 27.Заєць О. Поняття «управління освітою»: проблема визначення. *Рідна школа*. 2018. № 6. С. 34–37.
- 28.Заєць О. Управлінські кадри освіти: проблеми підготовки. *Вища освіта України*. 2020. № 4. С. 56–63.
- 29.Зима В. Управлінська комунікація та специфіка управлінського спілкування як основа успішної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Гуманітарний вісник : наук.-метод. зб. Переяслав-Хмельницький*, 2020. С. 178–185.
- 30.Калініна Л., Калініна Г. Культура як цивілізаційний феномен в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. *Освіта і управління*. 2021. № 2–3. С. 70–78.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ

Методичні рекомендації

Укладач: **Короленко** Віктор Леонтійович

Формат 60 x 84 1/16. Умовн. друк. арк. 5,7.

Тираж 20 прим. Зам. №.....

Надруковано у видавничому відділі
Миколаївського національного аграрного університету.
54010 м. Миколаїв, вул. Георгія Гонгадзе, 9

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4490
від 5.02.2013р.