

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

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ
СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ
ГАЛУЗІ**

Колективна монографія

Тернопіль – 2020

УДК 37.014:005.591](477)

А 43

Рецензенти:

Галус М. О. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Жорова І. Я. – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»;

Сорока О. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 12 від 2 червня 2020 року).

А 43 **Актуальні** проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця. Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.

ISBN 978-617-595-078-4

У монографії розкрито теоретичні і практичні аспекти проблеми управління закладами освіти в координатах стратегії модернізації освітньої галузі. Адресована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, керівникам закладів освіти, студентам, усім, кого цікавлять проблеми менеджменту освіти, педагогіки і психології управління.

УДК 37.014:005.591](477)

ISBN 978-617-595-078-4

© ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020

© ФОП Осадца Ю.В., 2020

ПЕРЕДМОВА

Освіта є одним з основних важелів цивілізаційного поступу та економічного зростання нашої держави. В освітньому секторі України накопичилися численні проблеми системного і глобального характеру: неефективна система управління і фінансування, надмірна комерціалізація освітніх послуг, нерівність у доступі до якісної освіти та зниження її якості тощо. Тому сьогодні системна реформа освітньої галузі спрямовується на розбудову системи якісної, конкурентоспроможної, доступної освіти відповідно до запитів особистості, вимог сталого інноваційного розвитку суспільства і громади, потреб сучасної економіки, європейських вимірів і стандартів.

Стратегія модернізації освітньої галузі передбачає повне «перезавантаження» освіти: пошук та вироблення нової гнучкої, динамічної моделі освітньої системи з громадсько-державним управлінням на засадах децентралізації, новим компетентнісноорієнтованим змістом освіти та наскрізним процесом виховання стійкої системи ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, зі створеними безпечними комфортними умовами для здобуття освіти, з ефективним моніторингом якості освіти.

Одним із пріоритетів модернізації освітньої галузі є реорганізація системи управління, фінансування та менеджменту освіти через фінансову автономію закладів освіти, дотримання принципу відповідальності закладів освіти за результати освітньої та виховної діяльності. У зв'язку з цим надзвичайно актуальною є дослідження проблеми управління закладами освіти у вимірах стратегії реформування освітньої галузі.

Представлена монографія виконана в рамках колективної теми наукового дослідження «Теоретичні та методичні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів до інноваційної діяльності в закладах освіти» (номер державної реєстрації 0120U101844). Подані результати наукового пошуку авторів монографії розкривають різні аспекти проблеми управління закладами освіти та органічно вплітаються в загальну канву дослідження, дають змогу розширити сучасні наукові уявлення і підходи до проблеми управління закладами освіти в координатах модернізації освітньої галузі.

Монографія містить результати теоретико-методологічних та практичних досліджень, що дають змогу не тільки по-новому розглянути проблему управління закладами освіти, а й упровадити їх результати у діяльність закладів освіти. У монографії представлені теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти; сучасні тренди в теорії і практиці психології управління; концептуальні підходи та особливості управління закладами освіти в зарубіжному менеджменті.

Особливе місце в монографії відведено дослідженню специфіки розвитку сучасного закладу загальної середньої освіти у вимірах євроінтеграційних процесів та професіограми керівника закладу загальної середньої освіти, зокрема новим вимогам і модернізованим функціям до його особистості та управлінської діяльності. Значна увага приділена дослідженню системних характеристик процесу планування керівника закладу освіти, управлінню проектами у закладі освіти, особливостей формування гендерної стратегії в управлінні закладом освіти, самоменеджменту та самопрезентації менеджера.

Висловлюємо велику вдячність усім авторам цієї колективної монографії, які взяли участь в обговоренні проблем управління закладами освіти. Сподіваємося, що колективна монографія «Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі» буде корисною для науковців, керівників закладів освіти, широкого кола науково-педагогічних працівників і стане новим поштовхом для нових досліджень та пошуку практичних рішень проблем оптимізації управлінської діяльності. Потребують дослідження питання механізмів забезпечення і розвитку професійної підготовки керівників освітньої сфери, проблеми управління якістю освіти в закладах освіти, забезпечення академічної доброчесності у вимірах сучасної парадигми інформаційного суспільства і дистанційної освіти, організації освіти та управління закладами освіти в умовах пандемічної кризи.

Окрема подяка рецензентам монографії – професорам Мар'яну Олександровичу Галусу, Ірині Ярославівні Жоровій та Ользі Вікторівні Сороці за підтримку, висловлені пропозиції і зауваження.

В. П. Кравець

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
радник ректора ТНПУ ім. В. Гнатюка,

Г. М. Мешко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри
педагогіки та менеджменту освіти
ТНПУ ім. В. Гнатюка

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Боднар О. С.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
bodnarotern@ukr.net*

СИСТЕМНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ПЛАНУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Будь-яка освітня діяльність немислима без включення механізму планування. В умовах швидкого розвитку науково-технічного прогресу та інтеграційних завдань модернізації освіти України планування отримує найбільші переваги серед інших функцій управління, оскільки воно підтримує баланс у цілій системі управління закладом освіти. Наука і практика давно довели велику значимість планування у функціонуванні організації. Адже планування допомагає уникати невизначеності у майбутній діяльності; використовувати переваги свого закладу; дає змогу розпізнати перспективну орієнтацію майбутнього і уникати негативних явищ і помилок; моделювати успіхи педагогічного колективу та посилювати мотивацію; мінімізувати ризики у майбутній діяльності. Окремі науковці підкреслюють важливість планування для успіху організації. На сьогодні існує достатньо великий пласт наукових знахідок у

ракурсі планування. Однак динамізм і стохастичність змін змушує постійно оновлювати та компенсувати теорію планування. Тому практика управління закладами загальної середньої освіти, з огляду на велику кількість планів, потребує і надалі обґрунтування дій керівника у процесі планування роботи закладу загальної середньої освіти.

Планування на сьогодні є достатньо дослідженою функцією і зрозумілою навіть людині, не пов'язаній з управлінням. З огляду на загальноповсякденність цього слова у повсякденному житті, його значення полягає у прогнозуванні заходів на певний майбутній період. Наука розглядає цей термін в управлінському циклі й орієнтує на взаємозв'язок з іншими функціями: планування організації, планування контролю, планування стимулювання, планування управлінського рішення тощо.

Управлінську діяльність планують за процесами, цілями, об'єктами, напрямками діяльності, функціями управління, колективами [4].

На думку О. Мармази, планування – це процеси вирішення комплексу задач, результати яких спрямовані на завчасне прийняття й оцінку взаємозалежної сукупності рішень для досягнення такого стану в майбутньому, який бажаний, але від якого не можна очікувати, що він настане сам по собі [8, с. 172]. В. Чепак вважає, що суть планування «проявляється в конкретизації цілей розвитку всієї системи освіти та кожного елемента окремо на певний період; визначенні основних завдань, засобів їх досягнення, термінів та послідовності реалізації; виявленні сукупності ресурсів, які необхідні для вирішення поставлених завдань» [20]. С. Крисюк функцію планування пов'язує насамперед з прийняттям управлінських рішень, обґрунтуванням та чітким визначенням напрямів дії, складанням планів, графіків роботи, що забезпечує основу для прийняття інтегрованих рішень [5, с. 83]. Таку ж позицію займає О. Мозолєв, визначаючи планування як процес підготовки управлінського рішення, який базується на обробці наявної інформації й містить конкретні цілі, визначає шляхи їхнього досягнення, передбачає розробку програми та планів на перспективний період, установлює пріоритети розвитку для організації [12, с. 198]. Г. Богославець зазначає, що планування – це своєрідне визначення завдань, пов'язане з іншими функціями; початкова стадія управління, яка охоплює діяльність педагогічного колективу у перспективі, головний елемент у керуванні [1, с. 7].

Один з найважливіших моментів підвищення якості планування пов'язують з певними тенденціями в освітньому просторі, серед яких зокрема: зміна підходів при оцінюванні діяльності школи; демократизація

управління; зміна кадрової ситуації в школі; варіативність управління; зміна методів управління; зміна методологічних засад управління [6]. В. Бондар вважає, що при плануванні необхідно виходити з реального стану функціонування школи та врахувати максимальні можливості його виконавців [3, с. 4-6.].

Планування буде лише тоді ефективним, коли всі його складові становитимуть певну систему [10]. Л. Мартинець переконує, що стосовно планування роботи закладу освіти система передбачає створення певного системного об'єкту (річного плану роботи закладу освіти) й перехід від нього до аналізу й планування складових (методичної роботи; роботи учнівських (студентських) організацій та батьківських комітетів; виховної роботи; зміцнення навчально-матеріальної бази; розподілу обов'язків між членами адміністрації; планування роботи кожним педагогом тощо) [9, с. 51]. Умови ефективного планування пов'язують з цілями (прогностичними; соціально-прогностичними; психологічними; організаційними; соціально-правовими, педагогічними; кадровими; ергономічними та медичними; фінансово-господарськими) [19, с. 27].

Науковці також звертають увагу на важливість для планування сформульованої місії організації, яка «деталізує статус організації і забезпечує напрямки і орієнтири для визначення цілей і стратегій» на різних організаційних рівнях планування [11, с. 128]. Низка вчених вказують на залежність ефективності планування від місії та проведення SWOT-аналізу [7, с. 61]. Є. Хриков та Л. Пшенична дотримується думки, що ефективність планування у закладі освіти безпосередньо залежить від пріоритетності принципу колегіальності [18; 15]. Л. Скібіцька вважає, що вирішення проблеми підвищення ефективності управлінської діяльності немислиме без «управлінської етики», «створення системи відповідних моральних цілей і мотивів у членів трудового колективу» [17].

Управлінці-практики формулюють вимоги у вигляді рекомендацій: враховувати конкретні умови та специфіку роботи школи; забезпечити варіативність форм; відійти від догматичних повторювань і штампів при формуванні змісту; категорично відмовитися від декларативності та гасел; включати в плани роботи тільки те, що можна реально виконати; не допускати зайвої деталізації та завантаження планів другорядними питаннями [6].

Розрізняють різні види планування, але найголовніша класифікація пов'язана з часовим фактором: стратегічне, перспективне, річне, місячне, тижневе, оперативне. З позиції С. Ніколаєнка, стратегічне планування – це

довготерміновий очікуваний результат роботи закладу освіти, тактичне – це проміжні рубіжні досягнення бажаного результату, оперативне передбачає розв’язання завдань поточного періоду [13].

Найважливішим є річне планування, бо воно є головною єднальною ланкою між перспективним і короткотривалим планами, воно дозволяє створити єдиний освітній простір, координує діяльність усіх учасників і складається за участю колективу на підставі комплексного аналізу попередньої діяльності, орієнтуючи членів колективу на досягнення очікуваного результату [15, с. 362].

Алгоритм планування: збір, оцінка та аналіз інформації, постановка цілей і завдань, складання програми дій, виявлення необхідних ресурсів та джерел фінансування, визначення виконавців і відповідальних осіб, документальне оформлення, координація і затвердження, контроль за виконанням [12, с. 198]

Є. Павлютенков розглядає суперечності у функції планування між: вимогами комплексного підходу і необхідністю конкретизації цілей, необхідністю взаємозв’язку між елементами плану та поетапним рішенням практичних задач, необхідністю раціонального розподілу в часі та можливістю такого розподілу в конкретних умовах школи [14, с. 11].

На думку В. Розанова, при здійсненні функції планування необхідно усунути негативний ефект невизначеності та його змінити; зосередити увагу на основних завданнях цього етапу; скласти бюджет; полегшити контрольну функцію управління. Крім цього, автор дотримується думки, що під час виконання цієї функції реалізується принцип ухвалення зобов’язань, який розглядається з урахуванням гнучкості самого планування для зменшення ризику втрат [16, с. 13].

Формами планування переважно вважають: «циклограми управління, в яких плануються завдання, що повторюються з року в рік»; класичної таблиці, у вигляді алгоритму чи інтелектуальної карти [18, с. 47]. При плануванні, як правило, використовують блочно-тематичну структуру.

На сьогодні немає уніфікованих вимог до моделі річного плану роботи, немає регламентованих процедур затвердження плану за принципом вертикальної ієрархії. Це дає можливість кожному керівнику закладу освіти впроваджувати інноваційні підходи як до модулі плану, так і до самої процедури планування.

Планування як і кожна діяльність має наступні системні характеристики: нормативно-правовий супровід, теоретичні засади, детермінанти, принципи, суб’єкти, функції, алгоритми, критерії

оцінювання ефективності планування. Попри усталені класичні підходи до планування, зміна вектору освітньої політики зумовлює розширення спектра у трактуванні системних характеристик планування. Зокрема, потребує обґрунтування нових підходів до його характеристик, принципів, алгоритмів, критеріїв оцінювання з урахуванням концепцій оновленої нормативно-правової бази освіти та викликів сьогодення.

Формування цілей дослідження. Проаналізувати наукове підґрунтя функції планування у діяльності керівника закладу освіти, обґрунтувати системні характеристики планування як функції керівника закладу освіти в теоретичному та практичному аспектах.

Планування, на нашу думку, це одна з алгоритмічних функцій керівника закладу освіти, яка охоплює системну роботу щодо колективного вибору пріоритетних цілей, прогностичних рішень, очікуваних результатів з метою поступального планомірного розвитку закладу освіти з урахуванням методологічних засад та практики освітнього менеджменту.

Планування найперше залежить від мети діяльності. У теорії менеджменту вважається, що мета є прямим наслідком (результатом) добре продуманого процесу аналізу і синтезу діяльності. Тому формулювання мети діяльності закладу освіти на певний період є складною процедурою. Виокремлюють стратегічну, тактичну та оперативну мету в управлінні освітньою діяльністю. Стратегічна мета орієнтована на її досягнення у часовому проміжку 3-5 років, тактична – на чверть, семестр, рік (пов'язана зі структурою навчального року), оперативна не має чітких часових рамок, її термін обумовлений аналітико-експертною задачею. Мета управління плануванням може бути досягнута за умови тісних кореляційних зв'язків між стратегічною, тактичною і оперативною цілями [2].

Планування роботи закладу освіти повинно спиратись на сучасні нормативні документи уряду та МОН України, зокрема Закон України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», а також на освітню програму закладу освіти. Відповідно до Закону «Про повну загальну середню освіту», навчальний план закладу розробляється педагогічним колективом у взаємодії з учнями та батьками, схвалюється педагогічною радою і затверджується керівником.

Практика управління закладом освіти доводить, що на сьогодні вже сформувались трохи інше трактування принципів планування. У процесі опитування керівники закладу освіти м. Тернополя та магістранти із запропонованих відомих 25 принципів планування виокремили наступні: цілеспрямованість плану (план повинен бути орієнтований на концепцію

розвитку закладу та на реалізацію потреб та інтересів дітей); залежність від цивілізаційних викликів та сучасних запитів на освіту (найбільше змін потребує річний план, адже в освітній політиці завжди появляються нові тренди); інтеграція комплексності та індивідуальної траєкторії розвитку учнів (у плані повинен бути баланс заходів, спрямованих на формування соціальної згуртованості та врахування можливостей індивідуального розвитку учнів); наступність змісту та форм діяльності (планування нових заходів повинно спиратись на попередні досягнення та нарощення потужностей; однак якщо моніторинг запланований на кілька років у кожному плані буде відображатись та частина роботи, яка запланована на конкретний рік); реальність і розумна насиченість плану (частотність заходів обчислюється після редакції освітнього варіанту, якщо найбільша кількість заходів припадає на якийсь місяць, терміни переносять).

Розглянемо принципи, за допомогою яких планування буде більш ефективним і структурованим, серед яких:

- нормованого контролю – план формувати норми діяльності, щоб, з одного боку, не перезавантажувати суб'єктів освітньої діяльності, а з іншого – не позбавляти можливості участі окремих педагогів чи членів освітнього середовища;

- аналітичності, оскільки не можливо розробити будь-який план, якщо немає аналізу попереднього плану, не виділено промахи та успіхи, не враховується досвід організації підготовки плану;

- науковості – цей принцип важливий з позиції наукових основ менеджменту, оскільки планування – це управлінська функція, яка має вагоме методологічне забезпечення, теоретичне підґрунтя; не знаючи теорії планування, неможливо зробити план дієвим, оскільки проста інтуїція може підвести керівника, а досвід інколи може надати помилкові механізми;

- подолання інертності педагогів – для впровадження цього принципу варто передбачити певні матеріальні та моральні стимули за ідеї щодо використання оригінальних ідей у плануванні;

- інтеграція ієрархічності та горизонтальності – хоча планування є прерогативою керівника і від нього залежить зміст основних запланованих заходів, все ж сьогодні в умовах розвинутого горизонтального управління варто надавати переваги усім працівникам закладу освіти;

- прозорості – цей принцип необхідно враховувати при остаточному моделюванні плану з відображенням вкладу кожного учасника планування, підкреслюючи оригінальність окремих заходів;

– партнерства – враховуючи названий принцип, керівник залучає до планування і батьків, і громадськість, і представників місцевого самоврядування.

Планування реалізується через певні функції і саме виконує функції в управлінській діяльності, серед яких:

– напрямна, визначальна – ця функція спрямовує діяльність на вирішення завдань школи у певному напрямку або у вирішенні відповідних стратегічних завдань;

– прогностична – план – це, однозначно, модель прогнозу розвитку закладу на певний період, саме план орієнтує на розуміння майбутнього стану діяльності, допомагає побачити проблеми у майбутнього та врахувати усі ризики;

– організаторська – через планування всі заходи відбуваються у певному алгоритмі, послідовно, таким чином, усі учасники роботи чітко знають свої обов'язки і виконують їх відповідно до плану;

– координаційна, організаторська – ця функція здійснюється саме адміністрацією закладу і сприяє запобіганню хаотичності у діях колективу;

– коригувальна – будь-який план не може бути остаточним без коригування, найперше треба віднайти подібні заходи, оптимізувати їх кількість, сформулювати неточні висловлювання, уточнити дату;

– контрольна – під час підготовки, реалізації та оцінки ефективності планування перевіряється насамперед рівень відповідальності усіх учасників освітнього процесу;

– репродуктивна (відтворювальна), яка орієнтована на відтворення та реалізацію запланованих заходів;

– систематизаційна – адже планування допомагає укласти воєдино всі заходи, класифікувати їх за напрямками та систематизувати в один документ.

Для того, щоб план був ефективним, необхідно його оцінювати за певними критеріями, серед яких пропонуємо:

повнота – цей критерій необхідний для того, щоб оцінити, чи всі напрямки охоплені у плані;

орієнтованість на запити споживачів освітніх послуг – критерій спрямований на відстеження дотримання плану запитам споживачів, тобто чи всі побажання громадськості враховані;

економічність – відповідно до цього критерію керівник закладу повинен уміти оптимізувати всі пункти плану;

раціональність – означає раціональне розміщення пунктів плану відповідно до важливості, щоб не було великої частотності запланованих подій на один день;

наступність – згідно з цим критерієм багато пунктів плану повинні продовжувати попередні і відтворювати процеси моніторингу освітнього процесу;

структурованість – це укомплектованість заходів відповідно до напрямку;

операційність – за таким критерієм можна перевіряти дієвість запланованих заходів і відсікати узагальнені форми, типу «підвищувати якість», «звернути увагу на...», активізувати роботу...» тощо;

рівень узгодженості – дає змогу відстежити, як команда працівників прийняла консенсусне рішення щодо кінцевого варіанту плану.

Функція планування реалізується через композицію внутрішніх локальних функцій: розробки концепції планування; вибору моделі плану, структурування напрямів діяльності, їх класифікація та ранжування; вибору виконавців; планування часу, процедур, алгоритмів; застосування інструментарію; використання ресурсів; організації роботи аналітико-експертної групи тощо. У планувальному компоненті процесу управління для кожної з означених внутрішніх часткових функцій можна побудувати граф-дерево цілей.

Для розробки алгоритму ефективного планування, керівнику закладу освіти спершу треба зрозуміти такі концептуальні складові планування: місія; головна мета; запити та вимоги споживачів освітніх послуг; можливі варіанти шляху до успіху; наявність програми реалізації якості шкільної освіти; аналіз кадрових і матеріально-технічних ресурсів; та механізми оцінювання ефективності самого планування та результатів діяльності закладу освіти. Аналіз річного плану буде дієвим і колегіальним, якщо керівник закладу освіти отримає інформацію щодо думки кожного члена колективу про результативність власної педагогічної праці та роботи всього колективу, про рівень виконання завдань, запланованої системи заходів, окреслених у річному плані та ступінь участі кожного педагога в них.

Пропонуємо алгоритм організації планування роботи в школі, який враховує усі сучасні вимоги до планування:

– вибір команди для аналізу ефективності реалізації попереднього річного плану роботи за укладеними критеріями; виділення успіхів та

недопрацювань; оцінка річного плану за частковістю заходів та їх ефективністю;

– вивчення досвіду планування у наукових джерелах, з Інтернет-ресурсів, практики управління інших закладів освіти;

– вибір засобів досягнення поставлених цілей;

– визначення тимчасового періоду, на який буде спрямований управлінський вплив;

– аналіз результатів та наявного рівня розвитку освітньої діяльності;

– колективне обговорення у команді можливих блоків та тематик у структурі плану;

– збір пропозицій щодо заходів у плані від педагогів, учнів, батьків та представників громадськості;

– систематизація заходів за розділами; розподіл подій у часі з урахуванням частковості;

– узагальнення результатів планування; оформлення (написання) плану та затвердження на педагогічній раді (якщо цей план річний).

Як тільки річний план ухвалюють на педагогічній раді й він набирає чинності обов'язкового документа, то починає здійснюватися функція управління – організація, що спрямована на виконання річного плану роботи, вона передбачає більш детальне розроблення сценарію дій всього педагогічного колективу. У таблиці 1 подано орієнтовану модель плану виховної роботи. Таку модель може використати класний керівник.

Таблиця 1

Модель планування виховних заходів

№	Змістові лінії		Тематика виховного заходу	Форма проведення	Вікова категорія	Місце проведення	Дата	Відповідальний	Примітка
	Ціннісна орієнтація	Напрямок виховної діяльності							
1.	Ціннісне ставлення до себе: до свого фізичного «Я»	Фізичне виховання							
		Превентивне виховання							
2.	Ціннісне ставлення до себе: свого соціального «Я»	Громадянське виховання							

3.	Ціннісне ставлення до себе: свого психічного «Я»	Морально-духовне виховання							
		Розумове виховання							
4.	Ціннісне ставлення до праці	Трудове виховання							
		Економічне виховання							
5.	Ціннісне ставлення до культури і мистецтва	Художньо-естетичне виховання							
6.	Ціннісне ставлення до природи	Екологічне виховання							
7.	Ціннісне ставлення до людини, родини, сім'ї	Родинне виховання							
8.	Ціннісне ставлення до суспільства і держави	Національно-патріотичне виховання							
		Громадянське виховання:							
		Правове виховання							
		Полікультурне виховання							

Після остаточної моделі сформованого плану можна провести оцінювання його ефективності за цінностями, що відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Аналіз кількості заходів за цінностями

	Ціннісне ставлення до суспільства і держави	Ціннісне ставлення до себе	Ціннісне ставлення до культури і мистецтва	Ціннісне ставлення до природи	Ціннісне ставлення до сім'ї та родини	Ціннісне ставлення до праці
Вересень						
Жовтень						
Листопад						
Грудень						

Січень						
Лютий						
Березень						
Квітень						
Травень						

Кожен план може мати іншу модель змістового наповнення. У таблиці 3 подаємо план організаційно-методичної роботи.

Таблиця 3

Організаційно-методична робота з педагогами

№	Тематика	Форма проведення	Категорія педагогів	Місце проведення	Дата	Відповідальний	Примітки про виконання
1.	Здійснити підбір кадрів класних керівників, керівників гуртків, секцій	Співбесіда	Класні керівники, керівники гуртків	Кабінет. № 2	Серпень		
2.	Провести діагностику професійної підготовки класних керівників, спланувати роботу м/к класних керівників	Анкетування	Класні керівники	Кабінет № 36	29.08		
3.	Створити сприятливі умови для педагогічної творчості вчителів, класних керівників: - зручний розклад; - розв'язання поточних питань, пов'язаних з організацією позаурочної виховної роботи з учнями;	Опитування, бесіда	Класні керівники, керівники гуртків	Кабінет № 4	Протягом року		

	- заохочення кращих класних керівників, вивчення їх досвіду						
4.	Результативність проведення загальношкільних виховних заходів і реалізація річного плану роботи	Наказ по школі	Класні керівники, керівники гуртків	Кабінет №7	Червень		
5.	Складання графіку проведення відкритих класних годин	Співбесіда	Класні керівники	Кабінет №9	Вересень		
6.	Провести методичний тиждень класного керівника	Виховні заходи	Класні керівники	Актова зала, класні кімнати	Березень		
7.	Проаналізувати стан правопорушень та злочинності	Протокол засідання ради з профілактики правопорушень	Члени ради	Кабінет директора	Вересень		

Кожен план відповідно до змісту може мати інші комірочки для наповнення. Для прикладу, для планування контролю за освітньою діяльністю, можна використати наступну модель плану, що відображено у таблиці 4.

Таблиця 4

Контроль і управління освітнім процесом

№	Тематика	Результат контролю	Термін виконання	Зміст рішень	Дата початку контролю	Дата кінцевого контролю
1.	Контроль за плануванням виховної роботи класних керівників, програмою занять гуртків та секцій	Наказ по школі	Перший тиждень вересня			

2.	Контроль за зайнятістю учнів у різних позаурочних об'єднаннях відповідно до їх інтересів	Зведена таблиця	Кінець вересня			
3.	Контроль за діяльністю органів учнівського самоврядування, виконання учнями доручень	Рейтинг класів	Другий тиждень листопада			
4.	Контроль за обліком досягнень учнів у різних видах урочної діяльності	Рейтинг класів	Третій тиждень жовтня			
5.	Контроль за дотримання техніки безпеки	Рейтинг класів	Вересень			
6.	Відвідування уроків педагогів, які підлягають атестації	Книга контролю	Листопад-грудень			
7.	Контроль дотримання режиму дня	Книга контролю	Перший тиждень вересня			
8.	Контроль за реалізацією проєктів	Засідання проєктно-го офісу	Четвертий тиждень жовтня			
9.	Контроль за якістю харчування	Діагностична таблиця	Третій тиждень вересня			

Таким чином, планування як функція управління продовжує розвиватись у системних характеристиках в теоретичному і практичному аспектах. Зокрема, змінюється структура та зміст принципів планування. Дещо в іншому руслі трактуються моделі планування, немає єдиних вимог до планів, з'являються креативні моделі планування, відмінні за структурою та змістом. Зокрема, новим є те, що плани роботи піддаються оцінюванню за певними критеріями. Таке оцінювання дає змогу порівнювати наявний план з попередніми, виявляти прогалини у плануванні, спрямовувати зусилля на покращення як самого плану, так і процедури планування.

Подальших досліджень потребує розробка критеріїв оцінювання самого процесу планування та діагностики участі кожного члена колективу у процесі планування.

Список використаних джерел

1. Богославець Г.І. Сучасні підходи до планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Черкаси: Черкаський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2015. 36 с.
2. Боднар О.С. Планування аналітико-експертних процедур у шкільному менеджменті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2012. № 4. С. 146–152.
3. Бондар В.І. Управлінський аспект плану роботи школи. *Підручник для директора*. 2006. № 1. С. 4–6.
4. Єрмола А.М., Суджик О.Р. Технологія планування управлінської діяльності в освіті (річний управлінський цикл): науково-методичний посібник. Харків: Курсор, 2004. 251 с.
5. Крисюк С.В. Державне управління освітою: навчальний посібник для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К.: НАДУ, 2009. 220 с.
6. Кудряк С.М. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу як проблема педагогічної теорії і практики. *Theory and methods of educational management*. 2015. № 2(16). URL: <http://umo.edu.ua/images/content> (дата звернення 1.04.2020).
7. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст: колективна монографія. О. Ануфрієва, Т. Бурлаєнко, Г. Дмитренко та ін.; за заг. ред. Г.А. Дмитренка В.В. Олійника. Луцьк: Вежа-друк, 2017. 412 с.
8. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Основа, 2007. 448 с.
9. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
10. Маслов В.І., Боднар О.С., Гораш К.В. Наукові основи компетентного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
11. Менеджмент організації: підручник / за заг. ред. В.П. Петкова. К.: КНТ, 2011. 488 с.
12. Мозолєв О.М. Управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі: упровадження передового досвіду в Україні: монографія. Хмельницький: Видавець ФОП Цюпак А.А., 2017. 504 с.
13. Ніколаєнко С.М. Керівник закладу освіти (організаційно-педагогічні та правові основи управлінської діяльності): підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: НУБіП України, 2019. 408 с.
14. Павлютенков Є.М. Мистецтво управління школою. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 320 с.
15. Пшенична Л.В. Керівник навчального закладу: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 520 с.

16. Розанов В. Функції управління. *Підручник для директора*. 2010. Листопад. С. 12–30.
17. Скібіцька Л.І., Скібіцький О.М. Менеджмент: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 416 с.
18. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник. К.: Знання, 2016. 359 с.
19. Черниш А.П. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навчальний посібник. К.: Вид-во «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. 55 с. URL: www.pdfactory.com (дата звернення 8.04.2020).
20. Чепак В.В. Специфіка управління освітою в умовах реформування. URL: <http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.42.pdf> (дата звернення 20.03.2020)

Винничук О. Т.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
vin_ol@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

Актуальним питанням педагогічної науки на сучасному етапі є пошук шляхів подолання суперечностей в педагогічному менеджменті. Одна з проблем сучасної освіти – це невідповідність знань і кваліфікації педагогів сучасним вимогам в галузі змісту освіти, педагогічних технологій, а також технологій управління освітніми установами. Проблема ефективності педагогічного менеджменту в освітній сфері може бути вирішена тільки за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного педагога. Освітній процес – це цілісна педагогічна система, і коректне управління ним вимагає системного підходу. Однак необхідно пам'ятати, що процес утворення – це не сума або набір якихось послідовних елементів, а цілеспрямована освітня діяльність, і що він не тільки управляється «із зовні», а й може «самокеруватися зсередини».

Традиційною в науці була думка про те, що основою ефективності управління є особистий і практичний досвід менеджера. Разом з тим, актуальні потреби суспільства диктують нові умови якісних характеристик управлінської діяльності, основною метою якої є реалізація високих гуманітарних стандартів життя і досягнення соціально значущих результатів.

Сучасними дослідниками одним із шляхів формування культури управління визнана теорія педагогічного менеджменту, який являє собою комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами підготовки службовців, спрямованих на підвищення ефективності їх професійної діяльності і розвиток особистісних якостей. Особливого значення в педагогічному менеджменті набуває мистецтво спілкування з людьми, управлінські вміння та здатність до організації.

Сьогодні поняття «педагогічний менеджмент» можна трактувати як нове соціальне явище, як організацію виховання, розвитку, навчання і формування управлінської компетенції керівництва закладами освіти.

Зіставлення понять «педагогічний менеджмент» і «управління» щодо проблем сучасних закладів освіти стало предметом аналізу у працях О. Боднар, В. Бондаря, Л. Карашук, Н. Коломінського, В. Крижка, А. Ньомова, М. Поташника, Н. Шапошнікової та інших. Необхідно зазначити, воно здійснювалося з позицій наступних методологічних підходів:

– функціонального, проблемним аспектом якого було визначення компонентної структури і кількості функцій в управлінні школою як соціально-педагогічною системою (О. Боднар, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, В. Пікельна, М. Поташник, М. Приходько та інші);

– соціально-психологічного, який вказує на визначення ролі особистості в управлінні педагогічною системою, її мотиваційного, когнітивного і рефлексивного «Я» (Н. Коломінський, А. Ньомов, Т. Шамова).

Сьогодні низка авторів, серед яких Л. Кравченко Л. Даниленко, вважають, що, наприклад, до педагогічної діяльності поняття «керівництво» ближче, ніж поняття «управління», оскільки, на їхню думку, «керівництво» є більш загальним поняттям. У межах керівництва виробляються загальні принципові установки для різних сфер управління. Специфіка управління виражається в переважній ролі виконавчих функцій [6, с. 27].

На відміну від попередньої думки, В. Бондар, Є. Машбиць, М. Приходько, В. Симонов, вважають, що поняття «управління» ширше за обсягом і змістом, аніж поняття «керівництво». Аргументуючи це твердження, автори наводять таку думку: якщо управління може поширюватися на колективи, предмети, речі, технічні системи, то керівництво – тільки на людей. Йдеться про те, що управляти можна абсолютно всім: і людьми, і машиною, і технічним або педагогічним процесом, а керувати – тільки людьми.

Намагаючись знайти об'єктивне співвідношення цих понять, деякі автори, справедливо вважаючи, що керівництво відображає сутність взаємовідносин між керівниками і підлеглими, схильні розглядати його як складову управління, тобто як видове поняття відносно родового поняття «управління». Л.О. Белова з цього приводу зазначає, що керівництво є складовою системи управління і відображує характерний, постійний, стійкий зв'язок між виконавцями і керівниками [3]. Такої ж думки дотримується й В. Бульба, визначаючи керівництво однією з функцій управління, яка покликана з'єднувати, координувати, взаємопов'язувати та інтегрувати всі функції в єдине ціле. Розуміючи керівництво як важливу функцію управління персоналом, О. Мармаза та Р. Тягур також стверджують, що основою ефективного керівництва є вміло побудовані взаємини з підлеглими [12].

Мета дослідження – з'ясувати сутність поняття педагогічного менеджменту, охарактеризувати його зміст з позиції теорії та практики управління освітнім процесом.

Потреби сучасного соціального життя вимагають пошуку нових форм діяльності, нових напрямків роботи, таких як педагогічний менеджмент професійної діяльності, а також педагогічний менеджмент в системі управління освітньою сферою. Крім того, управлінці, муніципальні службовці, керівники, щодня працюючи в контакті з іншими людьми, повинні розвивати свої дидактичні вміння і вдосконалювати особистісний потенціал.

Як засвідчує досвід розвитку провідних організацій і установ, формування ефективного управління через застосування теорії і практики педагогічного менеджменту дає змогу орієнтувати освітній потенціал управлінців не тільки на засвоєння універсальних знань, умінь і навичок, але також на удосконалення своєї професійної культури, розвиток особистості, здатної творчо застосувати отримані знання в практичній діяльності.

Розвиток теорії управління освітою спроектував безліч нетрадиційних трактувань цього явища, внаслідок чого у практичній діяльності керування освітнім процесом виникли такі поняття, як педагогічний менеджмент, дидактичний менеджмент, менеджери освіти, навчання, виховання. Педагогічний і дидактичний менеджмент, що розвиваються в межах освітнього менеджменту, мають свою специфіку у зв'язку з виконанням особливої функції – формування систем управління педагогічними і дидактичними процесами. Під освітнім процесом в цьому випадку розуміють сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного, самоосвітнього процесів. Виходячи з такого визначення, можна стверджувати, що будь-який педагог, по суті, є менеджером навчально-пізнавального процесу, а керівник закладу освіти – менеджером освітнього процесу загалом (як суб'єкти управління цими процесами).

Поняття «менеджмент» в педагогічній науці почали використовувати відносно недавно. Менеджмент – це вміння реалізовувати визначені завдання, використовуючи працю, інтелект та мотиви поведінки людей. Однак український термін «управління» не передає всієї семантики того, що має на увазі «менеджмент». Менеджмент – це також і функція, вид діяльності, змістом якої є керівництво підлеглими в межах організації; менеджмент – це і галузь знань, які допомагають здійснювати функцію управління; менеджмент – це стилі спілкування з людьми, майстерність вибудовування стосунків, особливі уміння та адміністративні навички [7]

Під педагогічним менеджментом в загальному сенсі розуміють процес організації людських, матеріальних, фінансових ресурсів для досягнення певних цілей. Менеджмент в педагогіці – це управління (планування, регулювання, контроль), керівництво педагогічним процесом, його організація. Це також сукупність методів, форм, засобів управління для досягнення мети.

Педагогічний менеджмент – галузь педагогіки, предметом якої є організація управління в сфері освіти. Підґрунтям управління і керівництва освітніми системами слугують сучасні досягнення науки про управління, законодавство, практика організації шкільництва, досвід управління в галузі освіти, історична спадщина тощо. Будучи галуззю педагогіки і опираючись на її досягнення, педагогічний менеджмент як теорія і практика пов'язаний з цілою низкою інших наук: загальною теорією управління, економікою, соціальною психологією, фізіологією, шкільною гігієною тощо.

**Основні напрями наукових досліджень у педагогічному менеджменті
(за В. Лунячек) [8]**

Основні напрями теорії управління	Автори
Філософські аспекти управління освітою	Б. Гершунський, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, В. Лутай, С. Подмазін та інші
Системний підхід як методологічна основа управління освітою	В. Введенський, Т. Давиденко, М. Капустін, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, С. Мітін, П. Третяков, Т. Шамова, Г. Шибанова та інші
Управління освітою на державному і регіональному рівнях	В. Васильєв, М. Дарманський, Г. Єльнікова, Л. Колеснікова, В. Луговий, Г. Мартинов, С. Ніколаєнко та інші
Управління загальноосвітнім навчальним закладом	Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Лазарєв, М. Поташник, Н. Островерхова, Т. Рабченюк та інші
Застосування окремих технологій для поліпшення управління освітою	В. Гуменюк, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Єльнікова, А. Єрмола, Г. Капто, М. Капустін, В. Лазарєв, О. Мойсєєв, Є. Павлютенков, М. Поташник, П. Третяков та інші
Моніторинг як інструмент управління освітою	В. Беспалько, Т. Борова, Л. Буркова, Г. Єльнікова, В. Кальней, К. Крутій, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Майоров, З. Рябова, О. Севрук, С. Шишов, О. Юніна та інші
Оцінювання як складова моніторингу якості освіти	В. Аванесов, О. Ануфрієва, І. Булах, В. Воротілов, Л. Гайнуліна, Л. Гриневич, О. Жорнова, А. Забуліоніс, С. Клепко, І. Лікарчук, О. Овчарук, Л. Парашенко, С. Раков та інші
Управління якістю освіти	Е. Коротков, Т. Лукіна, О. Ляшенко, Н. Островерхова, М. Поташник та інші
Інноваційні підходи	В. Андрущенко, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Паламарчук та інші
Інформатизація освіти засобами ІТ-технологій	В. Биков, Л. Забродська, В. Коробов, В. Ліпейко, А. Мартинов, В. Олійник, Р. Осіпа та інші
Інформаційне забезпечення системи управління освітою	В. Гуменюк, Л. Даниленко, Л. Калініна та інші
Компетентнісний підхід	В. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, Ю.Швалб та інші
Післядипломна освіта керівних кадрів	Б. Гадзецький, І. Жерносек, Н. Клокар, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, В. Пуцов, Т. Сорочан, К. Старченко та інші
Професійна підготовка керівних кадрів для сфери освіти	Т. Андрущенко, Б. Бабенко, В. Берека, М. Вієвська, І. Гавриш, М. Гринькова, О. Гришко, С. Калашникова та інші

Необхідність вивчення актуальних проблем педагогічного менеджменту пояснюється тим, що останнім часом в діяльності педагогів великого значення набувають управлінські функції, такі як педагогічний аналіз, планування, організація, контроль і корекція. Мова йде про управління педагогічним процесом загалом і окремими його частинами (уроками, позаурочною діяльністю). У зв'язку з цим науковці вказують на необхідність трансформації вчителя в менеджера навчального процесу.

Розглядаючи управління окремими підсистемами в системі освіти, слід звернути увагу на визначення Г. Єльніковою поняття «управління школою. Вона 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» [5, с. 64].

Структуру педагогічного менеджменту визначають наступні рівні: 1) управління діяльністю педагогічного колективу; 2) управління діяльністю педагога; 3) управління діяльністю учня.

Педагогічна дійсність являє собою безліч ієрархічно пов'язаних між собою по вертикалі і по горизонталі систем. По вертикалі виділяються наступні системи і відповідні їм рівні управління: державна система освіти і виховання в цілому (рівень державного менеджменту); регіональні освітньо-виховні системи (рівень регіонального менеджменту); обласні (районні) мережі освітньо-виховних установ (обласний та регіональний рівень менеджменту); заклади освіти та відповідний їм рівень менеджменту; підрозділи навчально-виховних закладів і відповідний рівень менеджменту.

По горизонталі відзначаються такі рівні кваліфікованого управління: навчальні заняття; самостійна позааудиторна робота; професіоналізм педагога тощо [10, с. 37].

Окремо позиціонується управління педагогічними проєктами. Педагогічні проєкти – це відносно відособлені напрямки діяльності, що виконуються з певною метою. Так, на рівні школи чи закладу вищої освіти можуть бути наступні педагогічні проєкти: наукові дослідження викладачів; наукові дослідження студентів; навчальні заняття; різні виховні заходи; видавничі проєкти; будівельні проєкти; обміни студентами та викладачами; екзаменаційні сесії; проведення канікул; розважальні заходи.

З-поміж сутнісних і постійних компонентів педагогічних систем виділяються наступні:

- цілі (сенс) функціонування системи. Головна мета – формування вільної, відповідальної і творчої людини, готової до життя в сучасних умовах;

- змістове наповнення процесів і підпроцесів;

- організація (форми і методи) процесу;

- спонукання (мотивація) учасників педагогічного процесу до досягнення високих результатів;

- продукти (результати) функціонування системи. Важливий контроль їх кількості та якості.

Дослідники визначають такі компоненти педагогічного менеджменту:

- освітній компонент, що передбачає організацію процесу навчання і виховання в їх взаємозв'язку з принципами, методами, засобами і формами управління навчальним процесом;

- мотиваційний компонент, що забезпечує постановку мети окремих учасників спільного освітнього процесу;

- когнітивний компонент, що відображає інтерпретацію педагогічного знання як методів розвитку корпоративного мислення;

- діяльнісний компонент, який застосовується в рамках використання наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського фактора;

- творчий компонент, згідно якого педагогічна діяльність ґрунтується на творчому характері роботи, постановці цілей і розробці способів їх досягнення;

- інформаційний компонент, який визначає інформацію як предмет педагогічної діяльності;

- інтегративний компонент, за допомогою якого здійснюється реалізація функцій управління навчальною діяльністю шляхом постановки мети їх досягнення [9, с. 81].

Сучасні автори констатують, що педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення його ефективності. З позицій педагогічного менеджменту Л. Мартинець виокремила наступні управлінські принципи: принцип поваги і довіри до людини; принцип цілісного погляду людини; принцип співробітництва; принцип соціальної справедливості; принцип індивідуального підходу в управлінні; принцип особистого стимулювання; принцип консенсусу; принцип колективного прийняття рішення; принцип цільової гармонізації;

принцип автономізації управління; принцип постійного оновлення [11, с. 56].

Функції менеджера, який забезпечує освітній процес закладу освіти полягають у тому, щоб: 1) визначити і знайти тих, хто потребує навчання (в більшості розвинених країн немає закону про обов'язкову освіту); 2) підібрати персонал необхідної кваліфікації, фахівців, які володіють високопрофесійним досвідом; 3) сконцентрувати в одному місці (університетах, школах, аудиторіях, класах) суб'єктів навчання; 4) запровадити процес і забезпечити його всіма необхідними засобами; 5) стимулювати, контролювати і коригувати впродовж процесу, домагаючись необхідної якості.

Визначені функції допомагають визначити основні завдання педагогічного менеджменту: постановка цілей; планування процесу; ресурсне забезпечення процесу; забезпечення високої мотивації учасників; контроль і координація процесу; аналіз результатів діяльності.

Особливість сфери педагогічного менеджменту обумовлена характером і змістом освітньої діяльності. Процесом навчанням і вихованням створюється вельми своєрідний продукт, не схожий на продукти інших сфер діяльності. Продукт школи – людина, тому процес її формування характеризується багатьма особливостями, а менеджмент має певну специфіку. Серед особливостей менеджменту в сфері освіти і виховання можна виділити наступні:

- безпосередня і особистісно проєктована взаємодія між усіма суб'єктами освітнього процесу;
- необхідність диференціації та індивідуалізації освітніх послуг;
- залежність функціонування організації від поведінки споживачів;
- складність визначення параметрів якості;
- необхідність володіння досконалыми навичками роботи з споживачами;
- складність визначення ефективності діяльності персоналу;
- наявність низки регуляторів, які суттєво впливають на хід процесу.

Розвиток закладу освіти в сучасних умовах потребує переосмислення функцій управління. Це відображається в підходах до змісту та напрямів управління. Тенденції такої парадигмальної зміни функцій управління представлені в таблиці 2.

Трансформація функцій управління

Традиційне управління (характерні ознаки)	Інноваційне управління (характерні ознаки)
Функція управління: аналіз	
Встановлення конкретних каналів знаходження і методів обробки інформації	Створення системи збору, обробки та збереження інформації
Вивчення та аналіз роботи педагогів	Вивчення професійних мотивів, цінностей вчителів, можливостей стимулювання на інноваційну, експериментальну діяльність як основи аналізу стану роботи
Формування висновків за існуючим станом справ	Здійснення комплексної оцінки ситуації і складання прогнозу її розвитку
Розвиток критичності мислення керівника як основа для вдосконалення діяльності	Самоаналіз діяльності, рефлексивність управління як основа вдосконалення
Функція управління: планування	
Розробка перспективного плану. Одноосібне планування. Планування цілей пов'язується з бюджетом. Планування в умовах заданих проблем	Розробка програми розвитку школи. Розробка цільових проєктів. Прогнозування і проєктування розвитку закладу освіти і його підсистем
Ідеологізована постановка мети, планування від мети зверху. Планова основа управління. Складання планів роботи персоналу. Складання планів самонавчання педагогів	Залучення колективу до складання планів, програм розвитку, цільових проєктів раціональність планування. Планування в умовах вільного вибору цілей і завдань. Визначення місії закладу освіти. Широке використання можливостей наукового підходу до планування. Досягнення цілей через оптимізацію. Концептуальна основа управління. Чіткий розподіл завдань кожного в межах загального, відповідальність кожного за свою справу. Складання планів дослідження, саморозвитку педагогів
Функція управління: контроль	
Увага до кількісних аспектів перевірки	Узагальнення кількісних показників і перетворення їх на якісні аспекти
Перевірка методики проведення навчальних занять	Увага до кінцевих результатів, вивчення системи роботи

Використання постійної, випробуваної системи внутрішнього контролю	Постійне моделювання та оновлення системи внутрішнього контролю
Широке використання несподіваного контролю як засобу адміністративного впливу	Забезпечення випереджаючого характеру контролю, реалізація мотиваційної функції контролю
Одноосібне і адміністративне планування внутрішнього контролю	Гласність контролю, залучення до розробки та обговорення системи внутрішнього контролю в колективі
Вибір зручної технології контролю	Вибір ефективної технології контролю

Очевидно, що визначна роль в педагогічному менеджменті належить керівнику закладу освіти, а саме тій філософії та мотивації управління, на основі якої він організовує свою діяльність. Керівник освітнього закладу повинен бути лідером у своїй установі. Звертаючись до досвіду управління освітніми установами, можна виділити п'ять типів лідерства, необхідних керівнику закладу освіти, для того щоб його установа вважалася успішною [1].

Таблиця 3

Лідерство та його ознаки

Типи лідерства	Змістові ознаки
Технічне лідерство	Керівник успішний і визнаний в плануванні, організації, координації, складанні бюджету, навчального розкладу. Добре володіє ситуацією в господарських проблемах школи.
Комунікативне лідерство	Керівник добре контактує з людьми, надає підтримку, намагається унеможливити конфлікти. Впливає на формування моральних підвалин і етичних цінностей, сприяє розвитку творчості. Використовує тактику спільного прийняття рішень.
Освітнє лідерство	Передбачає успішність керівника в діагностиці проблем школи і вчителів, наданні допомоги в молодим вчителям. Освітній лідер успішний в складанні навчального плану і в структуруванні програми навчання. Він може брати участь в підготовці вчителів школи.
Символічне лідерство	Керівник стає символом освітнього закладу, тобто школу (ліцей, коледж, ЗВО) асоціюють не за назвою, а за прізвищем керівника.

Культурне лідерство	Керівник в такій школі є головним носієм і зберігачем культури школи, її традицій і символів. Він підтримує належний духовний клімат, основоположні ідеї і загальні завдання, стежить за передачею традицій і культури. Учасники освітнього процесу віряють у школу як в ідеологічну систему, розуміють, що вони члени єдиної культури, і це надає їм почуття власної значущості, відчуття важливості їх роботи.
---------------------	--

Для успішного забезпечення цілісного освітнього процесу керівник повинен вмільо поєднувати в собі і своїй роботі різні типи лідерства, формувати досвід різнобічної побудови освітньої процесу як середовища повноцінного формування особистості учнів і дієздатності педагогічного колективу.

Отже, аналіз теорії та практики освітнього процесу дає змогу зробити висновок, що поширенню концептуальних засад та ідей педагогічного менеджменту перешкоджають такі причини:

- недостатня сформованість нормативно-правової бази;
- низький рівень управлінської підготовки і функціональної компетентності керівників закладів освіти державної та приватної форм власності (до призначення на посаду директора, (його заступника) не було відповідної підготовки);
- відсутність адекватного дидактичного забезпечення процесу підготовки та перепідготовки керівних кадрів освіти на засадах педагогічного менеджменту;
- дефіцит теоретичних і науково-методичних розробок з проблем управління закладами освіти та узагальненого передового педагогічного досвіду управління.

Основою педагогічного менеджменту є формування нового напрямку в діяльності педагога. Його особливість полягає в усвідомленні нової ролі педагога в розвитку особистості як організатора, наставника, «тренера, а не ментора» в освітньому процесі. Предметом діяльності педагога як менеджера освітнього процесу повинна стати управлінська діяльність, яка спрямована на навчально-пізнавальний процес учнів, на реалізацію навчання. Використання прийомів педагогічного менеджменту передбачає вміння педагога керувати педагогічними ситуаціями, процесом соціалізації, навчально-пізнавальним процесом і поведінкою учнів, що є одним з головних компонентів діяльності сучасного педагога.

У перспективі основне завдання освітнього менеджменту полягатиме в інтегруванні невизначеності в систему прогнозування, прийняття рішень та організаційну структуру, що потребує від менеджера високого професіоналізму, здатності до адаптації та інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Повний цикл педагогічного аналізу. URL: <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Page&in=view&id=1426>
2. Боднар О.С. Посадові сертифікати педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу. Тернопіль: СМП «Тайп», 2011. 276 с.
3. Белова Л.О. Якісна освіта як запорука якості життя населення. Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 4 (54). С. 8–17.
4. Бульба В.Г. Соціальні функції держави в умовах глобалізаційних трендів сучасності: державно-управлінський аспект: дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.01. Харків, 2012. 399 с.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
6. Даниленко Л. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.
7. Лукіна Т.О. Управління якістю. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; наук.-ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. Т. 4: Галузеве управління / наук.-ред. колегія: М.М. Їжа (співголова), В.Г. Бодров (співголова) та ін. Київ: НАДУ, 2011. С. 620–622.
8. Лунячек В.Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
9. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.
10. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2007. 134 с.
11. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навчальний посібник. Вінниця, 2018. 196 с.
12. Тягур Р.С. Вимоги, які ставляться до сучасного менеджера у сфері фізичного виховання і спорту. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія: Фізична культура. 2014. Вип. 20. С. 46–52.
13. Хміль Ф.І. Основи менеджменту. К.: Академвидав, 2007. 576 с.

Горішна О. М.
*аспірант, ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України, м. Київ
gorishna83@gmail.com*

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ У ПРАКТИЦІ ВРЯДУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Реформування освітньої галузі та впровадження Концепції НУШ зумовило нові виклики перед педагогічними колективами країни. Динамічний розвиток змін в освітньому середовищі зумовлений також такими суспільними факторами, як: глобалізація ринкових відносин на світові арені, експансія інформатизації, розвиток нанотехнологій, тенденції демократизації та децентралізації управління, оновлення нормативно-правового супроводу діяльності закладів освіти. Відтак чітко простежуються в освітньому середовищі зміни у контекстах: статусу закладів освіти, технологіях оцінювання якості освіти, змісту освіти, наукових підходах до освітнього процесу, методах і формах навчання і розвитку учня; у сфері освіти дорослих тощо. Однак найсильніший акцент у реформуванні поставлений на такі концепції, як: академічна свобода педагога і безперервне навчання вчителя, які є векторами змін в реалізації Концепції Нової української школи. Відомо, що будь-які зміни вносять хаос у процес діяльності, тому на сьогодні надзвичайно актуальною є концепція управління змінами, що охоплює ідеї швидкої адаптації та прийняття педагогічним колективом змін.

Будь-які зміни внутрішнього або зовнішнього середовища є взаємопов'язаними, спричиняють появу суперечностей в організаційних процесах, стають джерелом розвитку життєвого циклу організацій. Класичні стилі управління та менеджменту в динамічному процесі змін втрачають свої позиції та поступово відходять в минуле, тому що управління не в змозі повністю спиратись на узагальнення минулого досвіду і потребує нових методологічних орієнтирів. Стиль суб'єктно-об'єктного управління, якому властивий тиск та примус, поступається суб'єктно-суб'єктному управлінню, який характеризується самоорганізацією, підтримкою та взаємодопомогою. У такому стилі змінюється роль менеджера, зокрема важливою стає функція формування команди.

Важливими у цьому контексті є слова вітчизняного науковця О. Гусевої: «На початку 21-го століття відбувається такий етап зміни управлінської парадигми, коли кібернетична концепція менеджменту, згідно з якою керуюча ланка, відповідно до своїх уявлень дій на зовнішнє і внутрішнє середовище, надає вплив на керовану ланку, поступається місцем синергетичній концепції» [2, с. 122].

Тема управління змінами широко розкрита в економічному секторі менеджменту, зокрема в теорії організаційних змін у працях зарубіжних і вітчизняних науковців.

Розуміння поняття «зміни» в організаціях базується на ключових положеннях про те, що: зміни – це природній феномен; вони відбуваються безперервно; мета змін – забезпечення існування та розвиток організації, який залежить від швидкої адаптації до динамічного зовнішнього середовища в процесі змін; діяльність організації здійснює вплив на процеси змін у навколишньому середовищі [7, с. 62].

Поняття «управління змінами» є також достатньо досліджене і розглядається на індивідуальному і організаційному рівнях.

Теоретики використовують поняття «управління змінами» для опису: завдання у контексті управління змінами; сфери професійної практики; зведення знань; механізмів управління [15, с. 3].

Управління змінами в зарубіжному менеджменті трактується по-різному: як процес мінімізації опору змінам через залучення ключових гравців та зацікавлених сторін [12]; як стиль управління, який має за мету заохотити організації та окремих людей до ефективного поводження зі змінами, що відбуваються в їх роботі [13]; як системний підхід до вирішення питань переходу чи трансформації цілей, процесів чи технологій організації [17]; як процес, інструменти та методи, що використовуються для управління змінами, включаючи планування, перевірку та реалізацію змін та перевірку ефективності змін [16]; як структурований підхід до переміщення організації з поточного стану до бажаного майбутнього стану [11];

Метою управління змінами є реалізація стратегій для здійснення змін, контролю над змінами та надання допомоги людям адаптуватися до змін. Такі стратегії містять структуровану процедуру запиту на зміни, а також механізми реагування на запити та їх виконання [17].

В окремих зарубіжних джерелах при трактуванні поняття «управління змінами» застосовується системний підхід та застосування знань. При такому підході передбачається визначення та прийняття корпоративних

стратегій, структур, процедур та технологій для вирішення змін у зовнішніх умовах та бізнес-середовищі. Зарубіжні вчені зауважують, що ефективно управління змінами виходить за рамки управління проектами та технічними завданнями, що виконуються для впровадження організаційних змін, та передбачає провідність «людей» великих змін в організації. У такому випадку основна мета управління змінами – успішна реалізація нових процесів, продуктів та бізнес-стратегій, мінімізуючи негативні результати [14].

Дослідження Д. Мейерсон вказують на те, що в організаціях існує два типи змін: насаджені керівництвом та ті, які виникають в процесі еволюційного розвитку. Перший тип змін зазвичай, відбувається стихійно і має нав'язливі ознаки. Еволюційні зміни, навпаки, здійснюються поступово, плавно, «знизу» і сприяють розвитку організації будь-якого типу [5, с. 75].

На думку П. Друкера, основним завданням управлінця є пошук рівноваги в процесі змін. Управління змінами – це багатоаспектний процес, що складається з певних етапів: аналізу, планування і прогнозування змін, формування політики змін, ініціювання змін та визначення ризиків, забезпечення стабільності в процесі змін та пілотування проекту змін [3].

Провідний теоретик і практик в галузі менеджменту І. Адізес, досліджуючи проблему ефективної реалізації змін в організаціях та уникнення деструктивних конфліктів, стверджує: «Менеджмент – це процес вирішення проблем, що виникають унаслідок змін» [1, с. 383]. Конфлікти, як і зміни, можна спрогнозувати: одні виникають закономірно, а інші стихійно. Для ефективного управління змінами важливо приймати й втілювати правильні рішення. Зміни відбуваються постійно і тому конфлікти в процесі управління неминучі. Завданням в управлінні змінами є перетворення деструктивних конфліктів у конструктивні [1, с. 385].

Українські вчені О. Михайловська і О. Кузьмін трактують управління змінами як збалансовану систему управління ресурсами, пов'язану із процесами змін; як сукупність робіт, спрямованих на впровадження нових цінностей, стосунків, норм, організаційної поведінки, досягнення консенсусу між споживачем й зацікавленими сторонами щодо певних змін [6, с. 119].

Вітчизняні дослідники Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко трактують управління змінами як науку, що вивчає специфічні закономірності та особливості еволюційних перетворень в організації, технології адаптації організаційних структур, функцій і процесів до умов існування

(зовнішнього та внутрішнього середовища). Науковці наголошують на тому, управління змінами має міждисциплінарний характер, власний теоретичний фундамент, але формується з практичної діяльності, яка становить основу подальшого розвитку теорії [8, с. 6].

До процесу управління змінами застосовують цілий комплекс принципів серед яких: програмно-цільове управління, системність управління, цілісність, правова визначеність, економічність, модельованість, мотиваційне забезпечення, синергетична орієнтація, спланованість дій, адекватність, принципи логічної основи та зворотного зв'язку, дуальності, ієрархічності, конфігуративності [8, с. 10]. Управління змінами взаємопов'язане з такими тенденціями, як: інформатизація суспільства, оптимізація середньої ланки правління, динамізм робочої сили та інтуїтивне прийняття рішень.

Видатний вітчизняний вчений Г. Тарасюк для мінімізації ризиків та втрат в процесі змін розробив покроковий план ефективної реалізації процесу змін, який охоплює:

- 1) підготовку змін – визначення перспектив розвитку та аргументація важливості змін в організації;
- 2) розробку системи мотивації змін та відповідного середовища – залучення усіх працівників до процесу аналізу та визначення необхідності змін;
- 3) планування та реалізація змін – розробка стратегії змін, моніторинг впровадження ефективності змін;
- 4) підтримку змін – інформаційна підтримка процесу змін, навчання персоналу [9, с. 28].

Г. Тарасюк також зазначає: «Зміни мають циклічний характер. Для того, щоб процес внесення змін проходив максимально ефективно потрібно прикласти максимум зусиль і зберігати рівновагу між порядком і хаосом. Для успішного управління змінами головним є усвідомлення наслідків впровадження цих змін для усіх учасників цього процесу» [9, с. 289].

У сучасній теорії менеджменту існує декілька класифікацій організаційних змін, але ми виокремлюємо три типи змін, які яскраво відображаються і в освітній галузі:

– зміни розвитку – це будь-яка зміна, яка призводить до покращення стратегії розвитку закладу освіти, введення педагогічних нововведень та апробацій спрямованих на вдосконалення освітнього середовища, на основі раніше прийнятих рішень в процесі корегувань;

– перехідні зміни – ці зміни здійснюється в умовах модернізації та реформування і спрямовані на реалізацію абсолютно нового ракурсу здійснення освітнього процесу в закладах освіти, наприклад впровадження Концепції НУШ;

– трансформаційні зміни – це зміни, які визначаються довготривалим, цілеспрямованим процесом для якісних перетворень та запроваджень інновацій в системі освіти, зокрема таких, як введення профільного навчання, реструктуризація закладів освіти.

Зміни, спричинені зовнішніми і внутрішніми факторами та запитами суспільства в закладах освіти, відбуваються щодня. М. Фуллан описує освітні зміни як серію динамічних, лінійних, складних феноменів, які накладаються один на одного [10, с. 48-49].

Варто зауважити, що не всі зміни сприяють розвитку освітнього середовища та формуванню власної траєкторії користувача освітніх послуг. Якісні зміни, які відбуваються у закладах освіти, спрямовуються на інтеграцію, пошук міжпредметних зв'язків, розвиток педагогіки партнерства, впровадження інноваційних технологій, формування командної роботи, створення вільного комунікаційного середовища, залучення інвестицій та інші. Проте масове бездумне запровадження змін несе деструктивний характер. Не можна назвати змінами перенасичення освітньої програми, необґрунтовані виховні заходи, неактуальні проєкти, недоцільне використання коштів. Це в немотивованому колективі з обмеженим інформаційним полем сприяє дестабілізації та регресії в освітньому середовищі. Тому вирішальними чинниками ефективності в різноманітних закладах освіти є компетентне управління змінами та підготовка агентів змін.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р метою реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти відповідно до Концепції НУШ є забезпечення проведення докорінної та системної реформи за такими напрямками: ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених для успішної самореалізації особистості з урахуванням компетентностей; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці; надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи, що дасть змогу

засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей; децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків; створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання [4].

Пріоритетними завданнями процесу реформування освітнього середовища є створення сприятливих умов для розвитку усіх користувачів освітніх послуг відповідно до нової освітньої парадигми – навчання впродовж життя.

Процеси змін, що пов'язані з реформуванням та впровадженням Концепції Нової української школи, обумовлюють нові вектори цілей діяльності керівника закладу освіти, серед яких: створення такого освітнього середовища, яке б забезпечило реалізацію нових державних стандартів загальної середньої освіти; перехід до педагогіки партнерства для взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; створення умов для інклюзивного навчання з індивідуальними програмами розвитку; стимулювання педагогів до особистого і професійного зростання з наданням їм права академічної свободи.

Цілеспрямоване та ефективне реформування закладу освіти, реалізація Концепції Нової української школи, впровадження інновацій в освітнє середовище неможливе без компетентного керівника, який безпосередньо впливає на процеси змін. Одним із пріоритетним завданням керівника в умовах НУШ є формування генерації змін. Кількісні зміни є типовими, тому що пов'язані з щоденними управлінськими та освітніми процесами у закладі освіти, коли часто приймаються аналогічні рішення, а керівник здебільшого орієнтується на підтримку режиму дня і заведеного порядку. Проте *кількісні* зміни не передбачають впровадження інновацій чи суттєвих покращень у школі. Натомість *якісні* зміни визначають, чи може заклад освіти відмовитися від того, що не працює або не є актуальним і спробувати кардинально інші, інноваційні рішення. У цьому процесі керівник стає свого роду агентом змін, який має зберігати гнучкість у планах, говорити про ширше бачення з колегами, залучати і об'єднувати їх навколо цього бачення, оптимізувати ресурси задля досягнення нових цілей та формування нового бачення.

Управління змінами – це давно вживане поняття в економічному секторі. Реформування освіти та орієнтація на розвиток закладу освіти в мінливих умовах потребує ефективною реалізації управління змінами на практиці і є одним з перспективних нововведень в освітній галузі. Ефективне управління змінами в закладах освіти потребує методологічного і теоретичного обґрунтування сутності управління закладом освіти в умовах змін. Забезпечення системного використання технологій та механізмів управління змінами необхідне для швидкої адаптації і конкурентоспроможності закладу освіти на ринку освітніх послуг.

Мета дослідження – проаналізувати наукові підходи в теорії управління змінами в зарубіжному та вітчизняному менеджменті, навести пояснення основних понять, сформулювати дефініцію «управління змінами у закладі освіти», дослідити ефективність процесу управління змінами у контексті впровадження концепції НУШ на прикладі закладу загальної середньої освіти в умовах реформування освітньої галузі та обґрунтувати результати дослідження.

Управління змінами взаємопов'язане з такими тенденціями, як інформатизація суспільства, оптимізація середньої ланки правління, динамізм робочої сили та інтуїтивне прийняття рішень. Варто зауважити, що будь-який заклад освіти – це живий механізм, який постійно перебуває в динамічних процесах розквіту або занепаду. Школа як організація відкритого типу орієнтована на розвиток і змушена адаптуватися до середовища, в якому вона існує. З розвитком закладу освіти відбувається й еволюція змін, адже на зміни впливають зовнішні і внутрішні чинники.

Управління змінами як складник процесу управління, регулює і координує дії всіх членів організації. Завдання процесу управління змінами полягає в об'єднанні матеріальних і людських ресурсів в одне ціле в умовах невизначеності для досягнення поставлених цілей та нового бачення.

На сьогоднішній день з врахуванням тенденцій розвитку освітньої галузі, невирішеною в управлінській діяльності є проблема синтезу теоретичних і методичних аспектів управління змінами в закладах освіти.

Отже, успішна реалізація процесу змін потребує системного аналізу поточних результатів діяльності закладів освіти, пошук нових ресурсів для здійснення змін, психологічно і матеріально вмотивованих виконавців, вербування послідовників змін, позитивного соціально-психологічного клімату в колективі. Метою управління змінами є успішне впровадження моделей управління змінами для ефективною трансформації організаційних

цілей, цінностей закладу освіти, методів й форм навчання, освітніх процесів та технологій.

Управління змінами в закладах освіти визначаємо як багатогранний процес впливу на керовану систему з метою ефективного впровадження змін, щоб покращити поточну ефективність, використовувати нові можливості для задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу та розвитку закладу освіти через мінімізацію опору змінам.

Для визначення ефективності впровадження концепції НУШ проведено дослідження у педагогічному колективі ТЗОШ № 14 ім. Б. Лепкого м. Тернополя. Мета дослідження полягала у визначенні стану готовності вчителів до змін у процесі впровадження Концепції НУШ та оцінці ними її ефективності. Анкета передбачала 15 питань, які стосувались розуміння концепції НУШ педагогами. Результати дослідження засвідчили неготовність учителів на початку реалізації Концепції її сприйняти. Більшість педагогів у рамках експерименту відмовлялись брати за основу навчання концепції НУШ, вважаючи її малоефективною. У 2017 році тільки 1 педагог взяв участь в пілотуванні концепції НУШ. Однак, вже у 2018 році, відповідно до програми реформування освітньої галузі, початкова школа закладу освіти почала реалізовувати програму Нової української школи. Ці зміни спричинили певний дискомфорт у педагогів, оскільки вони змушені були відмовитись від стандартних форм навчання і самостійно та з допомогою консультантів, після відвідання семінарів, тренінгів на різноманітних навчальних платформах, опанувувати інноваційні методи навчання.

Проведене дослідження свідчить, що проблеми впровадження змін ще повністю не вирішені. 69,4% педагогів вважають, що впровадження Концепції Нової Української школи сприяє покращенню якості навчальних досягнень учнів та створює позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі. Упровадження компетентнісного підходу дає учасникам освітнього процесу можливість реалізувати свої знання на практиці. Особистісно орієнтований підхід в навчанні забезпечує ефективне формування успішного випускника (рис. 1).

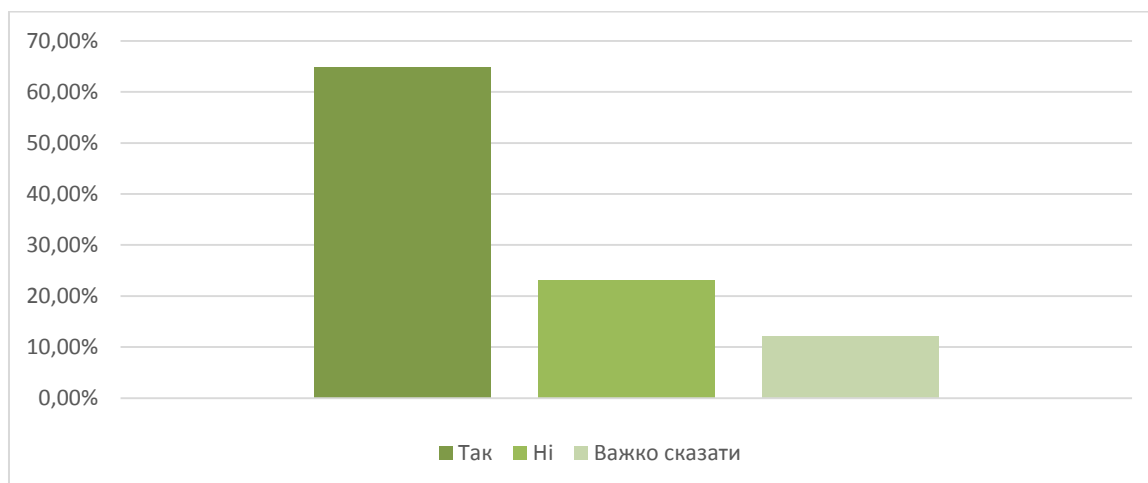


Рис. 1. Покращення якості навчання учнів в умовах НУШ

Упровадження Концепції Нової української школи, як стверджує 83% респондентів, спричинило зміни в освітньому середовищі. Найбільш ефективно, як зазначило 45,6% респондентів, концепція діє у рамках програми навчання учнів через інтеграцію та пошук міжпредметних зв'язків, що сприяє всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей та наскрізних умінь відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей і потреб. Бо завдання Концепції – забезпечити готовність учня до продовження навчання в основній школі, життя в полікультурному середовищі, в суспільстві знань та нанотехнологій, продовження навчання в основній школі.

Важливим критерієм ефективності НУШ є зміна сприйняття учнів освітнього процесу загалом, що відзначило 43,9% респондентів. Учень як суб'єкт активний учасник освітнього процесу навчається та взаємодіє з середовищем і впливає на нього, формує свою власну траєкторію розвитку. Адже наскрізними лініями Концепції є персоналізація освітнього процесу, врахування освітніх потреб та запитів учнів, формування подальшого усвідомлення важливості навчання протягом життя.

Ключовою фігурою у процесі реформування освітньої галузі є вчитель, і 38,6% опитаних педагогів у цьому переконані. Адже сучасне освітнє середовище з відмінною інформаційно-технічною базою не може бути ефективним без компетентних педагогічних кадрів, мотивованих позитивним ставленням суспільства до професії вчителя.

Принципи нової української школи побудовані на засадах педагогіки партнерства. 35,1% педагогів стверджує, що залучення батьків до школи змінює їх ставлення до освітнього процесу. Відкрита комунікація між учнями, вчителями та батьками сприяє трьохсторонній взаємодії, яка

об'єднана спільними цілями та прагненнями. Батьки є не пасивними учасниками, спостерігачами в освітньому процесі, а активними рівноправними суб'єктами освітньої діяльності.

Процеси реформування, реалізація Концепції НУШ спричинили нововведення в навчальних програмах, унаслідок чого, як зазначили 12,3% педагогів, спостерігається ефективне вдосконалення якості підручників на основі дизайн-концепції нового покоління з пріоритетами та реаліями сьогодення (рис. 2).



Рис. 2. Аспекти ефективності Концепції НУШ

Ефективне управління змінами в закладі освіти – це складний процес, який залежить від багатьох факторів, зокрема – це мотивація усіх суб'єктів освітньої діяльності. На думку педагогів, ефективність управління змінами залежить від: учнів – 17,5%; батьків – 17,5%; адміністрації школи – 57,9% вчителів – 66,1%.

Таким чином, педагог є внутрішнім агентом змін в закладі освіти. Компетентний вчитель – це тьютор, фасилітатор, ментор, модератор, новатор, лідер, який веде за собою, надає право вибору, розвиває індивідуальність і є провідною фігурою в реалізації Концепції НУШ.

Процес упровадження змін – це затратний процес, що вимагає покрокового плану, чіткої взаємодії у педагогічному колективі і його навчання та психологічну підготовку, залучення додаткових коштів та зовнішніх експертів, поетапну і послідовну роботу з учнями та батьками, налагодженої зворотної комунікаційної системи між усіма учасниками змін.

36,8% респондентів зазначили, що проблеми неефективного впровадження змін спричинені несприйняттям батьками змін. Одним із найважливішим завданням керівної ланки закладу освіти є налагодження

партнерських стосунків з батьками, залучення їх до шкільної спільноти на добровільних засадах. Круглі столи з батьками для вирішення поточних проблем, спільні проєкти для покращення освітнього процесу в школі та залучення їх до навчальної діяльності є відмінним мотиватором у процесі змін. Постійна співпраця з батьками, вважають 28,10% опитаних педагогів, сприяє ефективному впровадженню змін. Відкриті діалоги, психологічні семінари та тренінги, анкетування, опитування серед батьків формують уявлення педагога про індивідуальні особливості учнів. Активне впровадження педагогіки партнерства сприятиме відкритій комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

52,6% опитаних зазначили, що відсутність відповідної підготовки педагога спричинює проблему неефективного впровадження змін. Першочергове завдання адміністрації школи – сприяти безперервній підготовці вчителя. Аналіз діяльності педагога здійснюється з метою не контролю, а визначення професійних потреб вчителя. Керівник закладу освіти повинен забезпечити педагогів вільним вибором методів, форм навчання в процесі самопідготовки.

Реформування, модернізація, впровадження змін вимагають додаткових коштів, які першочергово варто направити на фінансове стимулювання педагогів, які активно продукують, популяризують і підтримують зміни. Покращення умов навчання, збагачення матеріально-технічної бази школи, залучення зовнішніх консультантів з проблем розвитку освітнього середовища, тренерів, лекторів потребують фінансових затрат, про що зауважило 59,6% опитаних учителів.

Завдання нової школи полягає в формуванні компетентного випускника, який свідомо приймає рішення, аналізує ситуацію, критично мислить, вміє відбирати й узагальнювати інформацію в медійному середовищі, взаємодії з суспільством, здійснювати пошукову діяльність і реалізовувати набуті знання на практиці. 10,5% респондентів зазначило, що проблема впровадження змін в освітньому процесі може бути спричинена несформованістю в учнів навичок в навчанні, що зумовлено слабкою мотивацією учасника освітнього процесу (рис. 3).

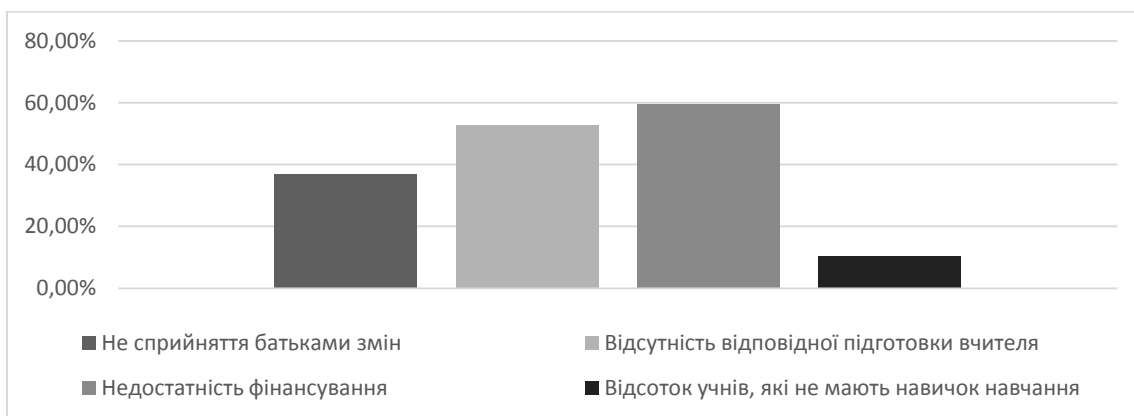


Рис. 3. Проблеми неефективного впровадження змін

Розглядаючи Концепцію Нової української школи, можна зауважити, що педагогічна спільнота є провідною ланкою в процесі реформування освіти в Україні. Вчитель безпосередньо взаємодіє з усіма суб'єктами освітньої діяльності, адміністрацією, учнями та батьками, і є фундаментальною фігурою в освітньому процесі. Компетентний педагог уміло веде за собою, здійснює науково-дослідницьку роботу, впроваджує інноваційні технології в навчанні, займається самоосвітою та популяризує свою педагогічну майстерність, формує сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі і є провідником змін в закладі освіти.

Для ефективного впровадження змін педагогу, як стверджує 67,9% опитаних, варто постійно навчатися і переймати досвід інших. Сучасний вчитель повинен діяти на випередження і бути попереду освітніх потреб учня. Компетентність педагога формується лише в співпраці з педагогічним колективом через взаємозв'язок та взаємодію з іншими під час власного навчання.

У процесі змін, вчителю, згідно тверджень 53,6% респондентів, потрібно навчитися розуміти потреби учнів. Педагог здійснює психологічний супровід в освітньому процесі, мотивує учнів, стимулює їх навчальну діяльність. У тісній співпраці з учасниками освітнього процесу вчиться розуміти психологічні, вікові і соціальні особливості учнів, тому що будь-яка зміна, яка здійснюється в закладі освіти є направленою або дотичною до задоволення потреб учня.

У процесі реалізації освітнього процесу, як зазначає 42,1% опитаних, вчителю важливо здійснювати дослідно-експериментальну роботу для пошуку власної, унікальної, творчої методики, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму, демократичних засадах, гуманній педагогіці, толерантності та взаємоповазі з використанням підходів особистісно орієнтовного навчання.

Тісна взаємодія з адміністрацією закладу освіти та здійснення професійної комунікації є фундаментальною основою змін. Вміння співпрацювати з керівником 21,1% респондент визначило як прерогативу ефективності змін. Компетентний керівник є лідером змін і уміло здійснює управлінську діяльність, вміло спрямовує процеси змін та корегує їх, здійснює наставницьку роботу серед колективу та займається інформаційною діяльністю (рис. 4).

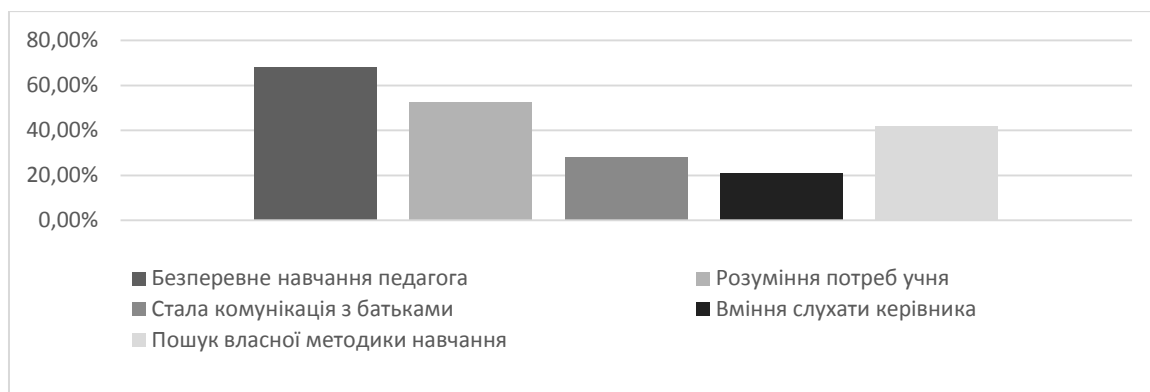


Рис. 4. Потреби педагога для ефективного впровадження змін

Процеси, які відбуваються в суспільстві протягом останніх десятиріч, змінюють систему управління у закладах освіти. На зміну чітким, ієрархічним структурам приходять колективне і колегіальне управління, яке спирається на принципи лідерства, роботи в команді, відкритості й прозорості, де вчитель є також ініціатором змін.

Проведене дослідження передбачало також визначення педагогами свого бачення змін та надання рекомендацій керівникам закладів освіти, серед яких: оновлення навчальної бази; співпраця з батьками; оптимізація навчального плану учнів; спільна проєктна діяльність: вчителі, учні, батьки; гарантування та захист прав учителів; зменшення наповненості класів; оновлення фонду бібліотеки; зменшення підзвітно-паперової роботи; інформатизація освітнього процесу; чіткий розподіл обов'язків; фінансова і психологічна мотивація вчителів; обмеження кількості учнів в школі; оптимізація кількості домашніх завдань учнів; свобода вибору форм і методів навчання вчителем; комплексно-хвильові уроки; враховування думки усіх вчителів, а не окремих представників педагогічного колективу; реагування на запити учнів та вчителів; підготовка батьків до змін в освітньому процесі; адаптування закладу освіти під стандарти, що рекомендує освітня реформа; повага адміністрації школи до вільного часу педагога, зокрема під час відпустки.

Отже, теорія управління змін є достатньо повно представлена в наукових публікаціях вітчизняних та зарубіжних учених. На сьогодні теоретично обґрунтовано поняття «управління змінами», класифікація змін, розроблено та апробовано на практиці моделі управління змінами. Однак, практика управління змінами у закладах освіти недостатньо ефективно впроваджує ці концепції, і можна стверджувати, що управління змін у деяких закладах освіти відбувається ситуативно.

Проведене дослідження свідчить, що критеріями ефективності НУШ є зміна сприйняття учнями і батьками школи, покращення програми навчання учнів, ефективна підготовка вчителя. Ефективність управління змінами в закладі освіти залежить від усіх учасників освітнього процесу. Концепція НУШ має позитивні аспекти: сприяє мотивації, розвиває компетенції, навчає взаємодіяти в полікультурному середовищі, сприяє швидкій адаптації до змін учня; залучає батьків до шкільної спільноти на засадах педагогіки партнерства та гарантує навчання в школі за місцем проживання дитини, скасовує тести і конкурси у перший клас; забезпечує перепідготовку вчителів для розвитку професійних здібностей відповідно до вимог НУШ.

Аналіз рекомендацій, які були надані вчителями, свідчить, що зв'язок між керівником та педагогічним колективом потребує покращення. Керівникам доцільно формувати двосторонні канали комунікації з усім педагогічним колективом, активніше прислухатися до думки колективу, займатися формуванням психологічного клімату у педагогічному колективі. Адміністрація закладу освіти повинна спрямувати свою діяльність на захист прав вчителів, забезпечити безпечні умови праці, повагу до особистості вчителя, дотримання норм праці, визначених посадовими інструкціями педагога, та гарантувати реалізацію права вчителя на повноцінну відпустку.

Реалізація Концепції Нової української школи на практиці пов'язана з механізмами управління змінами в освітніх процесах. Принципи управління змінами є пріоритетними аспектами здійснення управлінської діяльності керівника в умовах реформування освітньої галузі. Безпосередньо на якість змін впливає особистість педагога, який керується положенням про академічну свободу і добросовісність, вносить корективи в освітній процес. Керівник закладу освіти має здійснювати свою діяльність в руслі швидких змін та в умовах невизначеності, досліджувати проблему змін та їх вплив на усіх учасників освітнього процесу. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми

формування критеріїв змін, оцінювання інтервалів змін у всіх суб'єктах освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Адізес І. Управління змінами для досягнення найліпшого результату в бізнесі й повсякденному житті; пер. з англ. Т. Семингіної. Київ: Форс Україна, 2018. 400 с.
2. Гусєва О.Ю. Управління стратегічними змінами: теорія і прикладні аспекти: монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2014. 395 с.
3. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: учебное пособие; пер с. англ. Москва: Вильямс, 2007. 272 с.
4. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 14 грудня 2016 р. № 988-р, Київ, «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
5. Мейерсон Д. Радикальні зміни без потрясінь. Управління змінами (Серія Harvard Business Review: 10 кращих статей). Москва: Паблішер, 2017. 226 с.
6. Михайловська О.В. Публічне управління та сучасний менеджмент в інформаційному суспільстві: колективна монографія. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2019. 188 с.
7. Назарчук Т.В., Косіюк О.М. Менеджмент організацій: навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2018. 506 с.
8. Пічугіна Т.С. Управління змінами: навчальний посібник. Харків: ХДУХТ, 2017. 226 с.
9. Тарасюк Г.М. Управління змінами в системі управління підприємством. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Економічні науки*. Житомир: ЖДТУ, 2010. №2 (52). С. 287–291.
10. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Львів: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2000. 270 с.
11. APM Body of Knowledge 7th edition (дата звернення 24.02.20 р.). URL: <https://www.apm.org.uk/body-of-knowledge/delivery/scope-management/change-management>
12. Business dictionary (дата звернення 27.02.2020 р.) URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/change-management.html>
13. COBUILD Advanced English Dictionary. Copyright © Harper Collins Publishers (дата звернення 28.04.2020 р.) URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/change-management>

14. Managing Organizational Change. SHRM better workplaces better world (дата звернення 21.02.2020 р.). URL: <https://www.shrm.org/resourcesandtools/tools-and-samples/toolkits/pages/managingorganizationalchange.aspx>
15. Nickols Fred Change Management 101 A Primer, 2016. 17 с.
16. QUALITY GLOSSARY – С (дата звернення 24.02.2020 р.). URL: <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary>
17. Rouse M., Brunskill V., Pratt M. Change management. Tech Target. Search CIO. (дата звернення 28.04.2020 р.) URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/change-management>

Huzar O.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Philological Subjects of Primary Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil
olena.huzar@gmail.com*

Гузар О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін початкової освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль,
olena.huzar@gmail.com*

ORGANISATIONAL CULTURE AT THE EDUCATION INSTITUTIONS LEVEL: RESEARCH ASPECT

The concept of organisational culture combines social behaviour and spiritual output of people in various institutions. To fulfil our goals it is necessary to describe the state of organisational and to define how to estimate the state of organisational culture. Thus, the motivation for this paper is to provide sources and tools to manage the state of organisational culture. First, we come up with assumptions that organisational culture and organisational performance are functionally related and organisation is a dynamic emergent system. It is possible to measure organisational performance. We also treat organisation and

organisational culture as complex systems. Our research assumes that the emergence of organisational culture is under influence of internal and external factors. Second, our tools of investigation and means of analysis are based on input-state-output model of a system where controllable inputs influence the environment of a system and help develop measurement system which causes the appearance of measurable outputs. Third, we prove the existence of dynamic emergent system and show organisation and its parameters in it. Our next step is to measure the dimensions of the space of organisational cultures of educational institutions. In order to outline these problems it is necessary to analyse basic definitions of our research, to define the idea of emergent property and organisational culture, to show organisational culture of public organisations and typology of organisational cultures of educational institutions. Our final step is to present assessment of organisational effectiveness in higher education institutions and prove the importance of positive culture as well as to describe the Organisational Culture Assessment Instrument (OCAI).

The notions of organisational culture and organisational performance are functionally related. According to J. Barney, culture can be a source of competitive advantage and therefore it develops an increased performance. As R. Quinn and J. Rohrbaugh have demonstrated, culture is related to the dimensions of performance [1; 2]. As for organisational performance, it is a measurable one. Attempts to measure organisational performance were made by R. Quinn and J. Rohrbaugh. As a result of multidimensional scaling procedures, two dimensions were outlined. «The first dimension is the organisational interest, and allows distinguishing organisations that focus on the internal side (the well-being and the development of people in the organisation) from organisations that focus on the external side (health and development of the organisation itself). The second dimension is related to the organisational structure and separates organisations that insist on stability and control from organisations that aim at flexibility and innovation» [1, p. 729]. These two dimensions put together encourage R. Quinn and J. Rohrbaugh to build a spatial model which proves the complex nature of any organisation. Thus, according to their model [1], an organisation is faced with standards defined by its competitive environment. Second, the respect of quality standards implies an organisational adaptation and the acquisition of new resources (e.g. financing, academic personnel, etc.). These changes go with stronger flexibility and innovation in the organisational culture (e.g. new courses programmes, alliances with other university, etc.) [1].

As organisation has appeared to be a dynamic emergent system, it needs means and tools of description to show its dynamism. Input-state-output model of a system makes it possible to demonstrate this phenomenon [3]. The reasons for considering any organisation as a dynamic emergent system are that each organisation has memory that its future state depends on its current state and inputs actuated. Moreover, development of an organisation is dependent on individual actions of members of an organisation having individual goals and is in a constant change [3].

Thus each organisation as a system undergoes influences and changes. These ones occur because of certain environment and controllable inputs into this system. Thus, we are able to define them as external and internal factors influencing organisational culture. The influence of these factors defines and creates collective values, beliefs, principles and behaviour inside the organisation and constructs its state. Thus each organization can be treated as a measurement system and it enables any organization to possess its performance indicators that is measurable outputs. The vision of an organisation as a dynamic emergent system makes it possible to define main parameters of this system. They are external factors influencing any organisation. By them we mean variables that can not be controlled (manipulated) by the organisation itself. There are also internal factors influencing organisational culture. They are variables influencing organisational culture that have been generated by an organisation's interior [6; 7]. Another important parameter appears to be the state of an organisation which describes the organisation and its culture. Measurable outputs are no less important parameters related to the state of organisation that can be measured. Finally, there are factors describing organisational culture that is parameters related to collective values, beliefs, principles, behaviour etc [4; 5].

In order to fulfil the tasks of our research it is necessary to single out some basic questions. Therefore we are to define how to operationalise the conceptual model of organisation as a dynamic emergent system. This is the question about choosing the variables describing information flows between the system and its environment, and between the subsystems. Another question is how to describe the state of organisational. This question is about choosing the variables describing an organisation as a dynamic emergent system, including collective values, beliefs, principles, behavior etc. One more assignment is to be able to estimate the state of organisational culture using performance indicators of an organisation [8–10]. This question concerns observability of the state of an organisation.

Our final problem is how to manage the state of organisational culture that is how to control an organization.

For interpreting the mentioned above problems it is important to define some concepts of the research. The basic definitions for our analysis are the notions of organisation, complex system, emergent property, observability and controllability.

Organisation is an entity comprising multiple people, such as an institution or an association, that has a particular purpose.

Complex system is a system composed of many components which may interact with each other and the environment.

Complex systems have distinct properties that arise from these interactions, such as nonlinearity, emergence, spontaneous order, adaptation, and feedback loops, among others.

Emergent property is a property which a complex system has, but which the individual components do not have.

Observability is a measure of how well internal states of a system can be inferred from knowledge of its measurable outputs.

Controllability is an ability to be controlled or managed, particularly changed from state A to state B.

As for the idea of emergent property, it is a unifying epistemological concept. Systems thinking may be understood as epistemological theory, or at least as a theory whose strength lies in its epistemological aspects. Such an understanding is considered in view of the similar concerns and conceptual similarities which systems thinking shares with phenomenology, a consideration which yields two additional aspects of emergent properties. The correspondences seen to exist between systems thinking and phenomenology lead to the conclusion that the two fields taken together illuminate an untapped source for future interdisciplinary research [11].

Organisational culture should not be treated as an independent phenomenon as it is a point in the space of organisational cultures in the modern global society [8; 12–14]. In order to clarify the meaning and place of organisational culture of a particular organization, it is necessary to define the dimensions of this space and its metrics, that is to measure distance there. Finally, it is important to define the place of organisational cultures of educational institutions [15] and prove their importance in the space of organisational cultures.

The concept of organisational culture takes its origin in cultural anthropology [4]. Organisational culture is considered to refer to the values and beliefs that provide norms of expected behaviours of employees of any company

[4]. E. Schein defines organizational culture as a social force that is largely invisible yet very powerful [16]. According to the definition of “The Business Dictionary”, organisational culture encompasses values and behaviours that “contribute to the unique social and psychological environment of an organization” [17]. Another opinion is that organisational culture represents the collective values, beliefs and principles of organizational members and is a product of factors such as history, product, market, technology, strategy, type of employees, management style, and national culture; culture includes the organisation’s vision, values, norms, systems, symbols, language, assumptions, environment, location, beliefs and habits [18]. No less important is the definition stating that organisational culture is an emergence – an extremely complex incalculable state that results from the combination of a few simple ingredients [19].

One more definition is worth mentioning [8]. It admits that organizational culture is the company’s social and spiritual field, shaped by material and non-material, visible and disguised, conscious and unconscious processes and phenomena that together determine the consonance of philosophy, ideology, values, problem-solving approaches and behavioural patterns of the company’s personnel, and are capable of driving the organisation towards success [8]. And finally a more generalised point of view about organizational culture defines that it is a set of explicit and implicit rules of what is and is not acceptable behaviour in an organisation, influenced by core values, norms and underlying assumptions [20]. The mentioned above definitions give a thorough understanding of the problem of organisational culture and outline its major features and properties. The abundance of definitions of organisational culture helps to single out such properties of the concept as reference to the organisational values communicated through norms, artefacts and observed in behavioural patterns [4; 16].

The essence of organisational culture or its credo lies in the fact that one should make a list of organisational values that can encourage full commitment in people. We can outline the following organisational values which are necessary to manage any organisation properly. They are:

- fair and just treatment for everyone, including fair pay based upon equitable pay differentials for level of work and merit recognition related to personal effectiveness appraisal;
- leadership interaction between managers and subordinates, including shared context, personal effectiveness appraisal, feedback and recognition, and coaching;

- clear articulation of accountability and authority to engender trust and confidence in all working relationships;
- articulation of long-term organizational vision through direct communication from the top;
- opportunity for everyone individually or through representatives to participate in policy development;
- work for everyone at a level consistent with their level of potential capability, values and interests;
- opportunity for everyone to progress as his or her potential capability matures, within the opportunities available.

It is significant to understand that the role of managerial leadership at every organisational level is to make these organisational values operationally real [10; 21].

Organisational culture requires a model for its detailed description. A model, based on the open systems theory and the work of Schein, can offer a holistic approach in describing organisational culture. On the basis of this model, the determinants of organisational culture were identified. The determinants are strategy, structure, support mechanisms, behaviour that encourages innovation, and open communication. Values, norms and beliefs that play a role in creativity and innovation can either support or inhibit creativity and innovation depending on how they influence individual and group behaviour.

Speaking about organisation culture of public organizations [3; 6; 7], we should note that organisational culture is recognised as a critical ingredient of organisational effectiveness. However, the popular “excellence” model of managing organisational culture is unsuited to the contingencies and character of many public sector organisations. Termed here the cultural control model, it is the only widely shared understanding of good culture and how to create it. As a generic prototype of culture it is limited, since it relies on management imposing a culture on a work force devoid of subcultural conflict.

Three other models of organisational culture are introduced which offer more promise for the public sector: the subcultural model; the professional-managerial multiculture; and the public service or public interest model.

These other models are recognized in the culture-building strategies and they claim that culture is deeply-rooted and not readily malleable by management and that subcultures affect organisations in various, not necessarily negative, ways. While the cultural control model reminds us of the significance of culture to better management, subsequent research has refined models of

organisational culture which are more consistent with the values and ethics of professionalism and good administration [22].

E. Schein’s model of organisational culture as assumptions, values, and artifacts leaves gaps regarding the appreciation of organizational culture as symbols and processes. Mary Jo Hatch examines these gaps and suggests a new model that combines Schein's theory with ideas drawn from symbolic-interpretive perspectives. The new model, called cultural dynamics, articulates the processes of manifestation, realization, symbolization, and interpretation and provides a framework within which to discuss the dynamism of organizational cultures. Implications of the cultural dynamics model for collecting and analyzing culture data and for future theoretical development are presented [16; 23].

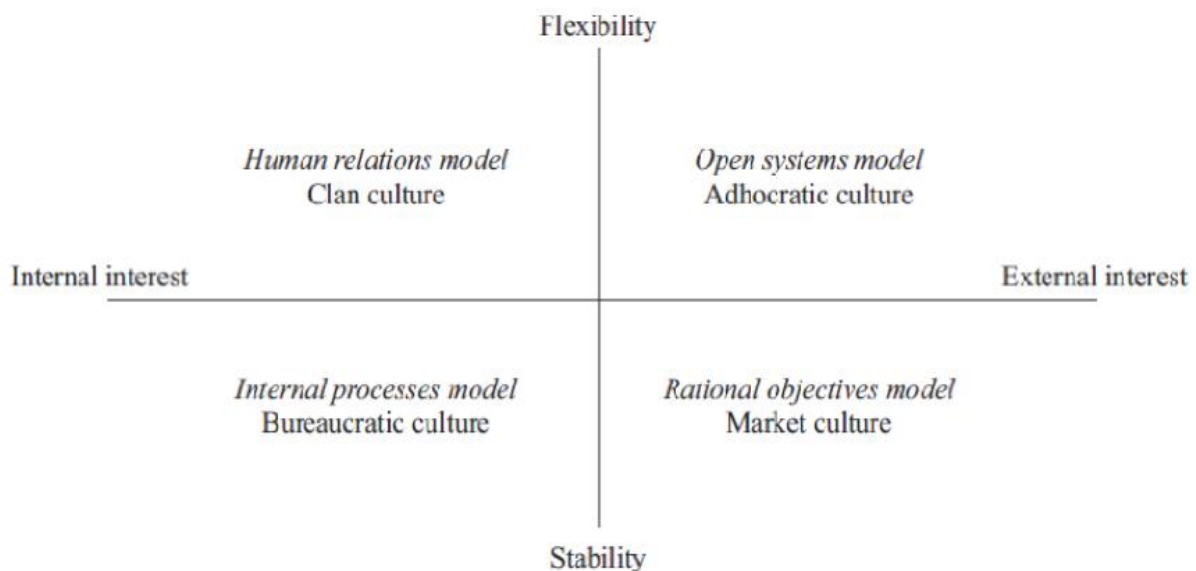


Figure 1. Quinn and Rohrbaugh’s model

The model describes «four types of organizational culture – clan, adhocracy, hierarchy and market, – K. Cameron and S. Freeman [24] elaborated the key attributes of this classification. This system covers the following aspects of an organisation:

- flexibility and incremental progress vs. stability and control;
- external focus and differentiation vs. internal focus and integration» [8, p. 11517].

Following the model, “a clan culture has a focus on the internal flexibility, concern for people and good attitude towards consumers; an adhocracy culture has an external focus combined with high flexibility and individual treatment for

people; a hierarchy culture focuses on internal support and values stability and control; a market culture has an external focus and values stability and control” [8, p. 11517].

This model makes it possible not only to present organisational culture as a dynamic process but also to assess organisational effectiveness in higher education institutions culture.

In order to assess organisational effectiveness in university culture, K. Cameron’s nine dimensions are mainly defined from the perspective of students, academic personnel and administrative personnel. They are students education satisfaction (SES), students academic development (SAD), students career development (SCD), students personal development (SPD), faculty and administrators employment satisfaction (FAES), professional development and quality of the faculty (PDQF), system openness and community interaction (SOI), ability to acquire resources (AAR), organizational health (OH) [25].

As for the term school culture, it generally refers to the beliefs, perceptions, relationships, attitudes, and written and unwritten rules that shape and influence every aspect of how a school functions, but the term also encompasses more concrete issues such as the physical and emotional safety of students, the orderliness of classrooms and public spaces, or the degree to which a school embraces and celebrates racial, ethnic, linguistic, or cultural diversity. Like a larger social culture, a school culture results from both conscious and unconscious perspectives, values, interactions, and practices, and it is heavily shaped by a school’s particular institutional history [27]. Students, parents, teachers, administrators, and other staff members all contribute to their school’s culture, as do other influences such as the community in which the school is located, the policies that govern how it operates, or the principles upon which the school was founded. Generally speaking, school cultures can be divided into two basic forms: *positive cultures* and *negative cultures*. Numerous researchers, educators, and writers have attempted to define the major features of positive and negative school cultures, and an abundance of studies, articles, and books are available on the topic.

Positive school culture should be treated as preferable in any institution [26; 27]. Positive school cultures are conducive to professional satisfaction, morale, and effectiveness, as well as to student learning, fulfillment, and well-being. The following list is a representative selection of a few characteristics commonly associated with positive school cultures:

- The individual successes of teachers and students are recognized and celebrated.

- Relationships and interactions are characterized by openness, trust, respect, and appreciation.
- Staff relationships are collegial, collaborative, and productive, and all staff members are held to high professional standard.
- Students and staff members feel emotionally and physical safe, and the school's policies and facilities promote student safety.
- School leaders, teachers, and staff members model positive, healthy behaviors for students.
- Mistakes not punished as failures, but they are seen as opportunities to learn and grow for both students and educators.
- Students are consistently held to high academic expectations, and a majority of students meet or exceed those expectations.
- Important leadership decisions are made collaboratively with input from staff members, students, and parents.
- Criticism, when voiced, is constructive and well-intentioned, not antagonistic or self-serving.
- Educational resources and learning opportunities are equitably distributed, and all students, including minorities and students with disabilities.
- All students have access to the academic support and services they may need to succeed.
- No assessment as well as organisational culture assessment is possible without a proper instrument. The OCAI [5] was designed to identify the dominant culture of an organisation by profiling that organisation across a quartet of organizational culture types (i.e., clan culture, adhocracy culture, market culture, and hierarchy culture). It serves as a means of evaluating the level of organisational culture in any institution and defines the ways of effective management of higher education institutions in Ukraine.

Organisational culture and organisational performance are related. Organisational performance is a measurable phenomenon. Organisational culture is a dynamic and complex system. The idea of emergent property is a unifying epistemological concept which unites two fields.

The place, dimensions and the role of organisational cultures of educational institutions should be defined.

The credo of any organisational culture is to provide a list of organisational values in order to promote effectiveness and full commitment of people. It is the role of managerial leadership to make the values operationally real.

The OCAI is considered to be the effective instrument for cultural assessment within any higher education institutions.

References

1. Lejeune C., Vas A. Organizational culture and effectiveness in business schools: a test the accreditation impact. *Journal of Management Development*. 2009. Vol.28, No. 8. P. 728–741.
2. Quinn R.E., Rohrbraugh J. A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organisational analysis. *Management Sciences*. 1983. Vol. 29, No. 3. P. 363–377.
3. Jung T., Bower P., Davies H., Whalley D. Instruments for Exploring Organisational Culture: A Review of the Literature. *Public Administration Review*. 2009. November-December. P.1086–1096.
4. Hogan S.J., Coote L.V. Organisational culture, innovation, and performance: A test of Schein's model. *Journal of Business Research*. 2014. Vol. 67. P. 1609–1621.
5. Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organisational Culture. Copyright: Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Series in Organizational Development, 1999.
6. Kaufman J.A. Organizational Culture as a Function of Institutional Type in Higher Education. *eses, Dissertations*, 2013. 86 p.
7. Jeanne Ho-Ying Fu, Zhi-Xue Zhang, Fangjun Li, and Yik Kiu. Leung Opening the Mind: Effect of Culture Mixing on Acceptance of Organizational Change. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2016. Vol. 47(10). P. 1361–1372.
8. Vasyakin B.S., Ivleva M.I., Pozharskaya Y.L., Shcherbakova O.I. A study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution (Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE). *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol.11, No. 10. P. 11515–11528.
9. Caliskan S., Isik I. Are you ready for the global change. Multicultural personality and readiness for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*. 2016. Vol. 29 No. 3. P. 404–423.
10. Reisyayn G.D. Neuro-Organizational Culture. A new approach to understanding human behavior and interaction in the workplace. Springer International Publishing Switzerland, 2016. 317 p.
11. Georgiou I. The idea of emergent property. *The Journal of the Operational Research Society*. 2003. Vol.54, No 3. P. 239–247.
12. Stelzer A. Global Leadership and Organizational Change from Past to Now. *Expert Journal of Business and Management*. 2015. Vol. 3, No 2. P. 166–170.
13. Raz A.E. Transplanting Management. Participative Change, Organizational Development, and the Globalization of Corporate Culture. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 2009. Vol.45, No. 2. P- 280–304.
14. Tempel A., Walgenbach P. Global Standardization of Organizational Forms and Management Practices? What New Institutionalism and the

- Business-Systems Approach Can Learn from Each Other». *The Journal of Management Studies*. 2007. N 44:1. P. 1–24.
15. Lacatus M.L. Organisational culture in contemporary university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 76. P. 421–425.
 16. Schein E.H. Organisational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 418 p.
 17. <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html>
 18. Inah E.U., Tapang A.T., Uket E.E. Organizational Culture and Financial Reporting Practices in Nigeria. *Research Journal of Finance and Accounting*. 2014. Vol.5, No.13. P. 190–199.
 19. Nguyen Hai Quang. Organizational Culture model of Vietnam airlines. *International Journal of Current Research*. 2017. Vol. 9, No. 10. P 59468–59472.
 20. Gomezelj D., Biloslavo R., Trnavcevic A. Knowledge management and organisational culture In higher education institutions. *Journal for East European Management Studies*. 2010. Vol.16, No. 2, P. 111–139.
 21. Maull R. Organisational culture and quality improvement. *International Journal of Operations & Production Management*. March 2001. 16 p.
 22. Sinclair A. After Excellence: Models of Organizational Culture for the public sector. *Australian Journal of Public Administration*. 1991. Vol.50, No 3.
 23. Hatch M.J. The Dynamics of Organizational Culture. *The Academy of Management Review*. 1993. Vol. 18, No. 4. P. 657–693.
 24. Cameron K.S. Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. *ASHE 1985 Annual Meeting Paper*. Chicago, IL, March 15–17, 1985.
 25. Cameron K.S. Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*. 1978. Vol. 23, No. 4. P. 604–632.
 26. Cornuel E. The role of business schools in society. *Journal of Management Development*. 2005. Vol. 24, No. 9. P. 819–829.
 27. Ivory C., Shipton H., Miskell P., Moeslein K.M. UK Business Schools: Historical Contexts and Future Scenarios Summary Report from an EBK/AIM Management Research Forum. *The Advanced Institute of Management Research*, 28 p., February 2016.

Івасів О. В.

*здобувач кафедри управління навчальними закладами
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
учитель французької мови гімназії №19 «Межигірська», м. Київ
ivasivolha@gmail.com*

УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У наш час освітньому процесу закладів загальної середньої освіти приділяється достатня увага, тому що освітній потенціал країни є одним з чинників розвитку національної економіки. На сучасному етапі реформування освітньої галузі важливого значення набуває саме процес удосконалення управлінської діяльності та методичного супроводу розвитку управління проєктами, оскільки проєкти увійшли у практику управління освітнім процесом як найбільш ефективний інструмент формування дослідницької компетентності учнів та розвитку ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Процес управління проєктами у закладі загальної середньої освіти достатньо складний. Якщо керівник закладу освіти не приділяє належної уваги управлінню проєктами, він не зможе оцінити, яку користь приносять проєкти для підвищення якості освітнього процесу. На сьогодні управління проєктами достатньо досліджено у сфері економіки, а також частково в освіті. Однак актуальність цього напрямку управління не применшується.

Проєктна діяльність стала актуальним об'єктом досліджень багатьох науковців, серед вітчизняних учених: О. Алейнікова, О. Боднар, В. Бондар, Л. Ващенко, І. Мазур, В. Маслов, І. Підласий, З. Рябова, А. Цимбалару; зарубіжні науковці Arno Delhij, Rini van Solingen та Willy Wijnands, Д. Джонс, О. Заїр-Бек, У. Кілпатрік, М. Ступницкая, Н. Яковлева та інші досліджували питання управління проєктами

Поняття проєкт має достатньо багато трактувань в освітньому менеджменті. Спільною характеристикою усіх визначень є те, що це поняття пов'язане з процесом створення якогось продукту через деталізований план, в якому прописані усі системні характеристики управління проєктом.

В українській педагогіці термін управління педагогічним проєктом з'явилося в останнє десятиліття внаслідок розповсюдження міжнародних освітніх проєктів. Питання управління проєктами висвітлюється у багатьох фахових виданнях. Серед фундаментальних розробок особливої уваги

заслугове навчальний посібник І. Підласого, в якому розкривається питання педагогічної діагностики проєктів [15, с. 210].

Проєкт повинен мати чітку мету. Ціль проєкту завжди є вирішення проблеми, але в кожному проєкті проблема буде інакшою, неповторною.

Л. Ващенко зазначає, що управління педагогічним проєктом є процесом цілеспрямованих змін, які відбуваються заздалегідь визначеними параметрами (цілі, завдання, людські та фінансові ресурси тощо, необхідна послідовність таких змін [6, с. 20].

В. Поздняков аналізує проєкт як сукупність дій та завдань, яким притаманні особливі відмінні риси: чітко визначені цілі, досягнення яких можливе одночасно з виконанням технічних, економічних та інших вимог; внутрішні та зовнішні операційні взаємозв'язки, завдання, ресурси, що потребують жорстокої координації у процесі виконання проєкту; визначені терміни реалізації проєкту, ресурсна обмеженість; відносна новизна цілей проєкту, умов реалізації, неминучість конфліктних ситуацій тощо.

Управління проєктом також визначають як діяльність, спрямовану на реалізацію проєкту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях (часу, ресурсів, якості) кінцевих результатів проєкту, а також як процес управління людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами протягом всього циклу здійснення проєкту за допомогою сучасних методів управління з метою успішного досягнення поставленої мети [12, с. 14].

Л. Ващенко вважає, що управління проєктом передбачає такі дії:

– передпроєктний – передбачає вивчення та аналіз існуючого стану об'єкту, що потребує змін;

– власне проєкт – визначає основні ідеї, мету, низку заходів, терміни реалізації, критерії змін, механізми вивчення ефективності, фазове, матеріально-технічне та фінансове забезпечення;

– планування (відоме в теорії менеджменту як сітьове планування) – передбачає розробку плану роботи поетапно: місячний, семестровий, річний план;

– моніторинг якості проєкту – ставить за мету розробку та організацію системи вивчення його поточних результатів, математично-графічного оформлення, аналізу динаміки змін;

– постпроєктний (заключний) – націлений на поширення набутого інноваційного досвіду та прогнозування.

Для учнів проєкт – це можливість розкриття свого творчого потенціалу, діяльність, котра дозволяє проявити свої знання, вміння,

презентувати свій результат на публіці. Під час проєкту вирішуються цікаві завдання, проблеми. А для вчителя освітній проєкт – це можливість навчатись і розвивати свій інтелектуальний потенціал, специфічні вміння та навички проєктування.

Необхідність в самостійній дисципліні «Управління проєктами» (Project Management) була усвідомлена в розвинених країнах Заходу з ринковою економікою в 50-х роках ХХ століття. Це було викликано масовим зростанням масштабів проєктів [10, с. 15]. Управління в системі освіти є невід’ємною складовою управління соціальними системами, і з наукової позиції його можна визначити як цілеспрямовану взаємодію керованої та керівної підсистем щодо регулювання діяльності освітньої організації з метою переведення її на більш високий рівень розвитку [16, с. 10].

Дуже часто проєктом називають самостійну роботу учнів, наприклад, реферат або презентацію. Взагалі, непорозуміння інколи виникають з термінологією. Тому в управлінні проєктами варто розрізняти поняття «проєкт», «портфель проєктів», «програма», які іноді плутають. У таблиці й відображено відмінність між проєктом, портфелем проєктів та програмою за характеристиками складових [7, с. 19].

Таблиця 1

Основні характеристики проєкту, програми і портфелю

Показники	Проєкт	Програма	Портфель
Ціль	Проєкт повинен виробити готовий до постачання продукт	Програма повинна досягти стратегічних змін	Портфель повинен координувати, оптимізувати і коригувати стратегію
Бачення і стратегія	взаємозв’язані через робочу оболонку проєкту	Реалізуються програмою	Регулюються стратегією і знаходяться під її моніторингом
Комерційна вигода	майже абсолютно виключена з проєкту	майже повністю включена в програму	майже абсолютно виключена з портфеля
Організаційні зміни	часто виключені з проєкту	зазвичай включені в програму	виключені з портфеля
Час, витрати	визначені в плані й реалізовані в проєкті	орієнтовно окреслені в стратегії; розбиті на окремі проєкти	засновані на пріоритетах і стратегічних цілях портфеля

Залежно від сфери здійснення виокремлюють кілька типів проєктів: – технічний проєкт – створення нового продукту; – організаційний проєкт – створення або реорганізація; – соціальний проєкт – отримання певного соціально ефекту.

В освітній сфері корисними для реалізації можуть бути інноваційні та підтримувальні проєкти, часто впроваджують освітні, науково-просвітницькі, природоохоронній, культурні тощо [14, с. 6].

Проєкт функціонує у певному оточенні, яке включає внутрішні і зовнішні компоненти, враховує економічні, політичні, соціальні, технологічні, нормативні, культурні й інші чинники. Проєкт завжди націлений на результат та досягнення певних цілей, на визначену предметну область. Реалізація самого проєкту здійснюється повноважним керівництвом, менеджером і командою, та всіма іншими учасниками проєкту, які виконують окремі специфічні види діяльності та процеси по проєкту [4, с. 9].

Процес управління проєктами належить до циклічно замкнених процесів, в яких важливу роль відіграє зворотний зв'язок, що забезпечує безперервний розвиток і синергетичне самовдосконалення. Аналогічно і процес діагностики компетентності фахівців, що беруть участь в проєктній діяльності, є замкнутим [5, с. 38].

Загальновідомими є такі визначені характеристики проєкту:

– чітка визначеність меж (у часі, меті та завданнях, результатах тощо)
– це характеристика проєкту, що дає змогу контролювати перебіг його реалізації за чітко визначеними етапами;

– цілісність – загальний сенс проєкту зрозумілий і доречний, кожна його частина відповідає загальному задуму та передбаченому результату;

– послідовність та логічний зв'язок – логічна побудова частин, що взаємно співвіднесені та обґрунтовують одну мету та завдання органічно пов'язано з вирішеною проблемою;

– об'єктивність та обґрунтованість – доказ того, що ідея проєкту, підхід до вирішення проблеми виникли не випадково, а є результатом роботи авторів з глибокого аналізу, осмислення ситуації та оцінки;

– життєздатність – визначення перспектив розвитку проєкту надалі, перспективи його реалізації за інших умов [14, с. 6].

Як і будь-яка діяльність, управління проєктами, за позицією Т. Мостенської, охоплює такі принципи управління проєктами: системність; цілеспрямованість, комплексність; економічна безпека;

пріоритетність [12, с. 14]. Управління проєктами має алгоритмічний характер і здійснюється у певному порядку.

А. Хуторской вважає, що проєктна робота такого роду є дослідницькою, тому що вчитель може запропонувати для різних груп учнів різні теми проєктів, в процесі роботи над проєктом учні набувають нові знання, формують практичні навички, вибудовують раціональні відносини [12, с. 338].

С. Бушуєв виділяє три етапи управління проєктами, а саме: планування, моніторинг та аналіз [5, с. 38]. А. Цимбалару виокремлює три основні етапи проєктної діяльності : пропедевтико-стимулюючий етап, когнітивно-оперативний етап, продуктивно-творчий етап [20, с. 20].

Загалом можна виділити таку специфіку реалізації проєктів. На етапі планування приділяється увага бюджету проєкту, відбувається створення самого проєкту, визначають термін початку проєкту та його завершення. На другому етапі відбувається реалізація плану проєкту керівниками команди, завдання яких полягає в контролі та виконанні проєкту. На етапі аналізу – це остання фаза проєкту, де менеджери або керівники проєкту підбивають підсумки, роблять висновки та вивчають помилки, допущені в роботі.

Отже, успішне виконання проєктних дій багато в чому залежить від професійної компетентності команди управління проєктом, їх здатності продумано управляти ними. Так, реалістично поставлені цілі будуть досягнуті за умови отримання проміжних результатів (дозволяють розвинути успіх). Особлива увага до поточних результатів дає змогу вчасно виявити проблеми. Загалом управлінські дії за проєктом поділяють на дві категорії: ті, що спрямовані на створення продукту(тів) проєкту; ті, що спрямовані на виконання проєкту. Вся сукупність дій, спрямованих на створення проміжних результатів проєкту, у підсумку призводить до повного досягнення цілей [18, с. 11].

Попри наявність вагомого підґрунтя управління проєктами, потребують і надалі дослідження конкретизації управлінських дій на кожному етапі проєкту, уточнення дефініцій у цьому ракурсі, формування рекомендацій для керівників щодо прийняття управлінських рішень під час контролю за проєктом.

Окремі вчені стверджують, що проєкт – це тимчасове підприємство, що дозволяє виготовити продукт. Для виготовлення продукту необхідна певна система управління, яка б забезпечила технологічний цикл проєкту.

Систему управління може розробити керівник закладу освіти або керівник проєкту.

Система управління проєктами являє собою організаційно-технологічний комплекс методичних, технічних, програмних і інформаційних засобів, спрямованих на підтримку і підвищення ефективності реалізації проєктів [12, с. 14]. Спираючись на подане трактування, вважаємо, що в таку систему повинні входити такі компоненти: назва, цілі, зміст, алгоритм, терміни, ресурси, комунікація між учасниками, ризики, показники ефективності, очікуваний результат. Для побудови системи управління проєктами необхідно визначити відповідні принципи. На нашу думку, важливими принципами в управлінні проєктами є:

- ієрархії – цей принцип пов'язаний з рівнями управління проєктами; керівник проєкту звітує перед керівником закладу освіти і виконує, разом з тим, його завдання; крім керівника проєкту, є керівники команд, котрімають звітувати перед керівником проєкту і перед керівником закладу освіти;

- доступності – цей принцип вимагає дотримання певних правил: від простого викладу матеріалу до складного, а також урахування вікових особливостей учнів, їх можливостей при виконанні завдань керівника проєкту;

- цілеспрямованості – цей принцип орієнтується на забезпечення кінцевої мети проєкту і дає змогу планомірно рухатись далі завдяки керуючим діям команди проєкту;

- пріоритетності складових системи – цей принцип розглядає проєкт, що складається з певних системних позицій. Це означає, що процес управління проєктами є єдиним цілим. Необхідне чітке встановлення зв'язків між різними елементами проєкту, їх структуризація, розробка комплексу взаємопов'язаних організаційних, технічних, та інших заходів; пріоритетними складовими проєкту можна вважати мету, алгоритм та критерії оцінки отриманого продукту;

- оперативності – цей принцип вимагає від учнів та вчителів швидкого виконання поставлених задач, мети проєкту та оперативної реалізації проєкту. Принцип оперативності потребує більш чіткого розподілу повноважень, знання менеджменту та управління проєктами;

- оптимальності – в управлінні існують тисячі можливих варіантів організації, побудови, реалізації проєктної діяльності, але лише один з них буде найкращим за певних умов. І принцип оптимальності ставить перед собою мету: порівняти всі можливі варіанти і вибрати найкращий;

– невтручання – будь-яке втручання в управлінні проектами відбувається, якщо виконавці не забезпечують виконання своїх функцій у повному обсязі.

На сьогодні є достатньо багато визначених характеристик проекту, відповідно до яких будується специфічна система управління. На нашу думку, характеристиками проекту є:

– тимчасовість – ця характеристика відображає короткочасність як дії самого проекту так і управління ним, однак за часовими межами управління буде довшим, ніж функціонування самого проекту.

– операційність – цей механізм пов'язаний з алгоритмізацією проекту, його поділ на певні операції; чим цей поділ на операції буде точнішим, тим краще буде результат.

– технологічність – це раціональна організація проекту на всіх його етапах за принципом автоматизації, тобто учасники повинні до деталей розуміти всі операції, включатись у них і навіть удосконалювати самі операції;

– прогностичність – необхідна для виявлення непередбачуваних проблем під час проекту, а також прогнозування і планування вважаються одними з основних функцій менеджменту.

– модельованість – вчителі або керівники складають модель проекту як своєрідний інструмент для пізнання. За допомогою якого учні вивчають об'єкт, що вони досліджують. У моделюванні вчитель може запропонувати учням кілька можливих варіантів дослідження;

– пошуковість – потребує дослідницької компетентності учнів та керівників зокрема. Без розуміння того, як раціонально використати дослідницькі інструменти, зокрема, як робити вибірки, використовувати критеріальний підхід, збирати та обробляти інформацію – неможливо досягти очікуваного результату.

– пізнавальність – це самостійний пошук учнями інформації, її дослідження, а також пошук вирішення досліджуваної проблеми проекту.

– згуртованість команди – означає єдність всіх учасників команди; учні повинні мати спільний інтерес до проекту, мати спільну мету для її успішного досягнення. У всіх учнів повинна бути мета дослідити джерело та успішно його представити керівнику.

– керованість – проект як об'єкт управління повинен бути контрольованим. Керованість дає можливість спостерігати, як відбувається реалізація проекту та контролювати хід виконання проекту. Також існують механізми своєчасного впливу на хід реалізації проекту через керівника.

На рисунку 1 подано технології складових управління проектом. У фазі проектування пропонується використовувати технології ідентифікації розробки і експертизи, а у фазі реалізації – оцінювання продукту.

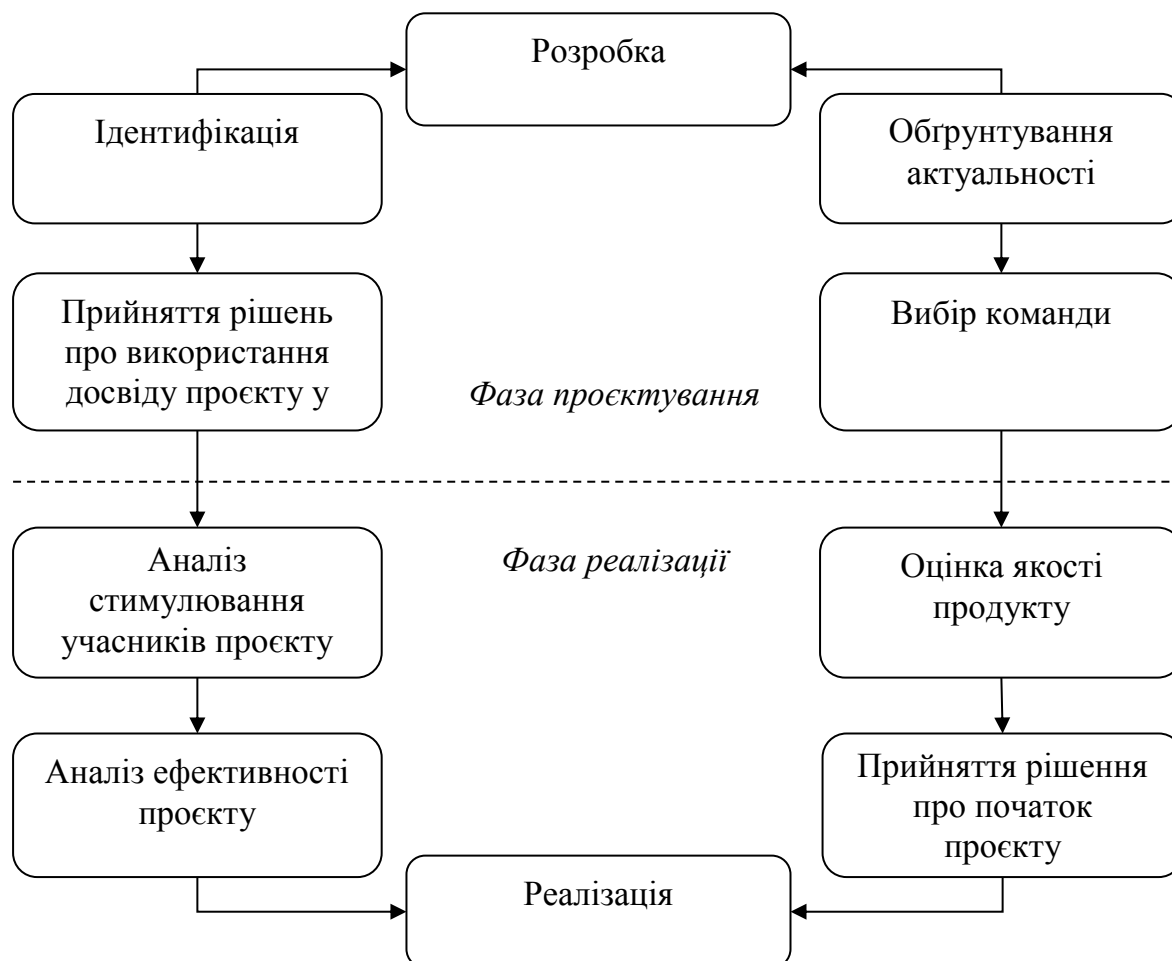


Рис. 1. Складові проектного циклу

Відомо, що у розробці і реалізації проекту присутні три етапи: підготовчий, технологічний і рефлексивний. На кожному етапі керівник повинен здійснювати певні управлінські дії.

На підготовчому етапі (проектувальний) найголовнішим є вибір теми проекту та учасників проекту, написання та обґрунтування концепції проекту, передбачення очікуваного результату. Цей етап поділяється на такі кроки:

1. Аналіз проблемної ситуації – перед вибором теми проекту, варто зрозуміти специфіку ситуації, вибір проблеми і детально проаналізувати всю ситуацію. Можна ситуацію описати словесно, можна намалювати певну модель ситуації або зробити відео презентацію ситуації.

2. Виявлення проблеми – у будь-якій ситуації завжди є кілька проблем, наприклад, учні хочуть підготувати екологічний проєкт з очищення джерела. Необхідно знайти це джерело, оглянути його. В будь-якій ситуації можливо знайти кілька проблем: очищення джерела, висихання джерела, відсутність доступу до джерела.

3. Вибір учасників – коли в класі готують проєкт, вибір учасників має бути добровільним, навіть, якщо буде багато учасників, керівнику не варто їх відкидати, і навпаки, якщо учні не виявили бажання, то потрібно стимулювати їх до залучення проєкту;

4. Розробка концепції проєкту – визначає модель та стратегію реалізації проєкту, як необхідно діяти при певних умовах роботи над проєктом. Є одним з основних етапів проєкту. Якщо мова йде про очищення джерела, необхідно розробити, як учні будуть описувати джерело, за яких умов;

5. Моделювання очікуваного результату – це метод дослідження різних процесів та циклів проєкту, вироблення варіантів управлінських рішень. Методом моделювання описуються структура та розвиток проєкту. Можливе відтворення досліджуваних явищ і процесів, учням це дає змогу оцінити стан джерела, зробити прогноз та обґрунтувати своє рішення;

6. Вивчення досвіду подібних проєктів – дає можливість не повторювати помилок, які вже були допущені в подібних проєктах та отримати досвід роботи над проєктом;

7. Визначення бюджету проєкту – відображає витрати, необхідні для досягнення поставленої мети проєкту;

8. Вибір методів стимулювання учасників – ці методи покликані регулювати, коригувати і стимулювати діяльність учнів (учасників проєкту). Найефективнішими серед них є гра, заохочення і покарання;

9. Окреслення ресурсів проєкту – поняття «ресурси» трактується достатньо широко – це все, що має проєкт, у тому числі матеріально-технічні ресурси, команда проєкту, час, інформація, знання та технології проєкту;

10. Визначення часових меж. Жодний проєкт не може існувати без обмежень у часі. В проєкті повинен бути чіткий взаємозв'язок і послідовність між різними видами діяльності. Кожен учасник проєкту повинен знати, коли завершиться проєкт, це необхідно для підготовки презентації та реалізації проєкту;

11. Укладання програми реалізації проєкту – це опис в часовій послідовності всіх видів діяльності програми проєкту. План реалізації

проєкту повинен відповідати поставленим меті й завданням, а також очікуваним результатам проєкту;

12. Укладання алгоритму дій . На цьому етапі робиться опис порядку дій учасників проєкту, щоб досягти результату за певний проміжок часу. Для візуалізації алгоритмів часто використовують блок-схеми;

13. Обговорення каналів комунікації між учасниками проєкту – комунікація забезпечує підтримку системи зв'язку між учасниками проєкту, кожен учасник має можливість обговорити питання та проблеми, які виникли під час виконання певного завдання, а також керівник проєкту може попросити звітну інформацію. В проєкті можливі різні види комунікації, такі як: обговорення, звіти, письмові та усні , наради, нагадування;

14. Вибір методів дослідження – за допомогою методів дослідження можливе досягнення мети дослідницької роботи. Наприклад, це може бути: опитування, анкетування, інтерв'ю, вивчення засобів масової інформації, літературних джерел (журналів, газет).

15. Укладання критеріїв оцінки ефективності процесу реалізації та критеріїв – формування критеріїв ефективності необхідно для оцінки реального процесу реалізації проєкту. Одним з основних критеріїв є виконання завдань контролю. Результатом контролю може бути виявлення неправильних кроків у процесі реалізації проєктів;

16. Оцінки результату проєкту – при плануванні проєкту важливо вказати показники, котрі підтвердили, що поставлена мета проєкту виконана. Наприклад, зниження конфліктності в колективі або відбувся ріст успішності учнів. Вчитель може запропонувати власний метод оцінки результату проєкту.

На технологічному етапі передбачена поетапна робота технологічного процесу. На технологічному етапі мета – це забезпечити ефективну та чітку організацію дослідження проєкту. На цьому етапі виділяють наступні завдання:

– робота з методичними матеріалами – може включати в себе конспекти лекцій, підручники, електронні ресурси, віртуальні завдання, тестові завдання для самостійної перевірки знань;

– періодичні збори команди проєкту – важливим завдання управління проєктом є формування команди. На зборах команди проєкту необхідно повідомити про вимоги проєкту, обговорити їх з кожним членом команди, щоб всі учасники правильно зрозуміли. На зборах необхідно переконатися, що немає суперечностей у учасників проєкту, всі працюють згуртовано,

для цього треба організувати періодичний зворотній зв'язок, щоб команда працювала ще ефективніше;

- розподіл завдань у проєкті виконується велика кількість завдань одночасно, поставлену проблему можна вирішити послідовно, розподіливши завдання між учасниками проєкту, щоб не перевантажувати учнів;

- планування аналізу проміжних результатів на кожному етапі реалізації. Аналіз проміжних результатів необхідний для того, щоб керівник проєкту міг направити процес пошуку інформації учнів, також систематизувати інформацію. Вчитель допомагає скорегувати цілі проєкту, здійснити правильний підбір інформації та оцінку виконаної роботи певного етапу; - контроль керівника за рівномірним розподілом обов'язків. Керівники постійно контролюють процес реалізації проєкту. Даний етап передбачає контроль оновлення інформації щодо стану виконання обов'язків учасників проєкту. А також роботу, яку виконали учасники проєкту і як ця робота вплинула на результат та терміни проєкту;

- виконання запланованих операцій. Передбачає визначення і виконання, запланованих робіт під час проєкту;

- самоконтроль та оцінка якості отриманих результатів. Самоконтроль допомагає створити атмосферу довіри між учасниками проєкту. Функція самоконтролю полягає у привчанні учнів до виконання завдань, в їх дисциплінованості;

- аналіз використання інструментів та обладнання, що заплановані та передбачені у змісті технологічного процесу. Технологічний процес повинен бути прогнозований таким чином, щоб обладнання та інструменти використовувались у повному обсязі. Проєкт вимагав використання електронних засобів (комп'ютер, флеш-накопичувач, комп'ютерні програми Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Publisher, Adobe Photoshop, сканер). Використання інструментів повинно полегшувати роботу учасників;

- корекція дій, пов'язану з виділенням негативних моментів або неточностей. Вчитель повинен виявити та негативні ситуації і застосувати певний спосіб їх корекції (розв'язання).

На рефлексивному етапі:

- обговорення отриманих результатів на зборах учасників. Цей крок є початковим на рефлексивному етапі, всі учасники залучаються до обговорення в якості отриманого продукту. Наприклад, після завершення очищення джерела, учасники розглядають фотографії та аналізують

результати своєї роботи. Якщо метою проєкту було дослідити життя якоїсь відомої людини і написати біографію англійською мовою, то кожен учасник представляє цю частину роботи, яку він зробив;

- кінцевий контроль. Передбачає остаточне сумарне оформлення результату, особливо, коли в ньому брали участь багато учнів. Наприклад, учні укладають біографію людини на основі досліджених певних періодів життя;

- оцінка ефективності процесу є важливою з точки зору аналізу окремих етапів, щоб простежити, які були успіхи і яких помилок припустились учасники. Крім цього, треба дати оцінку, як вплинув весь процес проєкту на якість результату;

- оцінка ефективності результату. Для цього варто запросити консультантів або інших педагогів, щоб колективно, за певними критеріями оцінити в кількісних оцінках отриманий результат;

- порівняння проєкту з подібними. Цей крок необхідний, щоб звернути увагу на те, які ресурси недостатньо були використані, щоб в майбутньому виправити ситуацію;

- прогнозування шляхів використання результатів проєкту. Результати проєкту можуть бути позитивними або негативними. Під час моніторингу та оцінювання якісні. Наприклад, «Стан води в джерелі покращився»;

Прогнозування наступних проблем, які потребують розв'язання через проєктну діяльність. Будь-який проєкт не тільки шукає шляхи розвитку проблеми, але й виокремлює нові, які можуть стати наступними проєктами;

Обговорення кожного етапу проєктної діяльності може здійснюватися в процесі бесіди, дискусії тощо.

Головне завдання управської системи щодо координації проєкту полягає у встановленні зв'язків між різними елементами проєкту, в моніторингу самого процесу проєктування, у регулюванні стосунків між учасниками проєкту. Але найголовніше – дотримання алгоритму реалізації проєкту.

Таким чином, необхідно більш детально розвивати ідею управління проєктами в українській освіті, з урахуванням позитивного світового досвіду, в умовах модернізації освіти. Розвитку освітніх закладів сприяє застосування управління проєктами та необхідності підготовки фахівців, а також мотивування вчителів та учнів. Варто зазначити, що управління проєктами відкривають нові можливості розвитку освіти та інтеграції

закладів освіти України. Подальшого дослідження потребують проблеми оцінювання ефективності системи управління проєктами.

Список використаних джерел

1. Алейнікова О.В. Управління проєктами: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія / за ред. С. Чернова, В. Воронкової. Запоріжжя: РВВ ЗДІА, 2015. С 95–116.
2. Arno Dilhij, Rini van Solingen. Проєкт EduScrum. Правила гри. URL: http://eduscrum.nl/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_RU_1.2.pdf.
3. Боднар О.С. Аналітика та експертиза в освіті: проблеми, тенденції, можливі рішення. *Нові технології навчання: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти*. Київ, 2012. Вип. 74. С. 167–175.
4. Бредіхін В.М., Тарасенко С.І. Управління проєктами: проблеми та перспективи. *Молодий вчений*. К., 2017. С. 9–12.
5. Бушуєв С.Д. Управління розвитком складних систем. К.: 2014. № 18. С. 38.
6. Ващенко Л.М. Управління освітніми проєктами. *Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнт. зб.* К.: Департамент, 2003. С. 34.
7. Довгань Л.Є. Управління проєктами: навчальний посібник. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
8. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. СПб., 1995. 410 с.
9. Заруба Н.А. Управління проєктами в освіті: особливості закордонного та вітчизняного досвіду. № 3 (31). 2018. С. 15–27.
10. Мазур И.И., Шапиро В.Д., Ольдерогге Н.Г. Управление проєктами: учебное пособие. 2-е изд. М.: Омега-Л, 2004. 664 с.
11. Маслов В.І., Боднар О.С., Гораш К.В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
12. Мостенська Т.Л. Управління проєктами. К.: Видавничий дім Кондор, 2018. 132 с.
13. Новиков А.М. Образовательный проєкт. М.: «Егвес», 2004. 120 с.
14. Пащенко О. Проєкти для управлінців. Київ: «Шкільний світ», 2018. 112 с.
15. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
16. Проєктний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України: навчальний посібник / З.В. Рябова, А.Б. Єрмоленко, Т.А. Махиня та ін.; за заг. ред. академіка

- В.В. Олійника, маг. Ф. Фреха; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; Культур Контакт Австрія. К., 2016. 118 с.
17. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. 44 с.
 18. Фесенко Т. Г. Управління проєктами: теорія та практика виконання проєктних дій: навчальний посібник. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х.: ХНАМГ, 2012. 181 с.
 19. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник.для университетов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
 20. Цимбалару А. Педагогічне проєктування. К.: Шкільний світ, 2009. 128 с.
 21. Яковлева О.В. Инновационный менеджмент: учебное пособие. Омск: Изд. ОмГТУ, 2010. 88 с.

Радченко О. Я.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
yan.olga1208@gmail.com*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Реалії сьогодення вимагають творчих нестандартних підходів, генерування ідей, гнучких самостійних рішень у всіх сферах життя. Модернізація освіти України зумовлює організацію навчання у закладах освіти на засадах новітніх підходів і здобутків у галузі педагогіки та інформаційних технологій, які б враховували можливості й потреби студентів та давали змогу організувати взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, що передбачає «створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії» [6].

Розв'язання широкого кола питань, пов'язаних зі створенням освітнього середовища, потребує використання інноваційних технологій як таких, що забезпечують можливість для розвитку особистості, її навчання, індивідуалізації та соціалізації.

Запорукою впровадження інноваційних педагогічних технологій є наукові доробки вчених, які розробили загальну методологію удосконалення освітнього процесу закладу освіти – Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Тализіна, М. Ярмаченко; інформатизацію освіти – Б. Гершунський, М. Жалдак, Є. Машбиць, В. Монахов, Б. Скіннер, Р. Тайлер Дж. Хартлі; використання інноваційних технологій у сфері підготовки майбутніх фахівців (М. Кларін, М. Чошанов та інші).

Проблема створення освітнього середовища не є новою у психолого-педагогічній науці. Освітнє середовище вивчали вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоєва та інші) та зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, В. Ясвін та інші) дослідники.

Упровадження в освітній процес закладів освіти інноваційних педагогічних технологій і методів дає змогу модернізувати освітню систему. Під інноваціями розуміють нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства. Зазначимо, що немає єдиного визначення поняття «інновація»: системні зміни (Н. Лапін, А. Пригожий); часткові (В. Онушкін); процес (М. Кларін), результат (В. Паламарчук) тощо.

Нам імпонує визначення інновацій як ідей, процесів, засобів і результатів, взятих в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи (І. Підласий). Важливим для нашого дослідження є розуміння того, що інновації повинні враховувати нові суспільно-історичні умови: «Інноваційні освітні процеси – зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл» [5, с. 16].

Основна мета впровадження інновацій – оптимізація і підвищення ефективності освітнього процесу і створення освітнього середовища, що задовільнятиме потреби здобувачів освіти.

У науковій літературі «освітнє середовище» трактують як частину життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку.

Є наукові розробки, в яких безпосередньо зосереджено увагу на дефініцію «освітнє середовище вищого навчального закладу». Це – «багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [3, с. 14-15]. Автор зазначає, що за своєю природою – це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для здобуття освіти, що складаються цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції [3, с. 14-15].

Також зустрічається поняття «освітній простір», яке має ширше значення. Наприклад, О. Антонова, вказує, що це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами виховання в чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості [1, с. 26]; Т. Рожнова визначає його «як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склалися історично, і як цілісність спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти у закладі вищої освіти» [14, с. 97].

Важливими для нашого дослідження є підхід В. Ясвіна, який вважає, що розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс повинен охоплювати три структурні компоненти [17]:

- просторово-предметний компонент (приміщення для занять і допоміжні служби тощо), повинен забезпечувати різновид просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, можливість оперативного змінення, керованість і відповідність до життєвих проявів;

- соціальний компонент повинен забезпечувати взаєморозуміння і задоволеність всіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємостосунками, включаючи рольові функції, повагу один до одного, переважно позитивний гумор всіх суб'єктів, їх згуртованість і свідомість, авторитетність;

- психодидактичний компонент (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методам, психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей.

Підсумовуючи сказане, варто зауважити, що «інтегративним показником якості освітнього середовища виступає здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку» [11, с. 7].

Освітнє середовище, на нашу думку, повинне бути динамічним, функціональним, відкритим, емоційно і психологічно комфортним. Лише за таких умов воно здатне, як зазначають дослідники, вирішити такі стратегічні завдання: організація умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізація індивідуальної освітньої траєкторії; організація умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [15, с. 232-233].

На наше переконання, вихідним підґрунтям створення освітнього середовища та використання інноваційних технологій є врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення особистості. Адже суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. [5, с. 16-17]. Особливістю підготовки фахівця у закладі вищої педагогічної освіти є те, що сьогоднішній студент – майбутній педагог, який сам взаємодіятиме з підростаючим поколінням. Отож, є багато характеристик, які, на нашу думку, є спільними як для викладачів, так і для студентів.

Лише творчий педагог, як викладач так і студент, здатний до пошуку і впровадження нового, нестандартного, тому основою інноваційної діяльності є творчий потенціал педагога. «Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей» [12].

Більшість науковців вважають творчий потенціал внутрішнім джерелом творчості. При цьому дослідники виділяють різні його показники. Наприклад, Д. Богоявленська [2, с. 176] основним показником творчого потенціалу вважає інтелектуальну активність; В. Моляко ототожнює це поняття з творчою обдарованістю, готовністю до творчої діяльності, яка прихована від зовнішнього спостереження і можливо сама особистість про неї не знає [10, с. 222].

Учені вказують, що основні форми прояву психіки людини є структурними компонентами творчого потенціалу особистості:

– пізнавальні (сприймання, спостереження, пам'ять, мислення, уява тощо);

– емоційно-вольові процеси (емоції, почуття, воля);

– психічні стани (один з можливих режимів життєдіяльності людини, на фізіологічному рівні відрізняється визначеними енергетичними характеристиками, а на психологічному рівні — системою психологічних фільтрів, що забезпечують специфічне сприйняття зовнішнього світу);

– якості (сміливість, рішучість, оптимізм, наполегливість, активна життєва позиція, духовність тощо) [9, с. 640].

Визначальними для організації освітнього процесу є особливості його суб'єктів. Студентство – це, в переважній більшості, представники покоління Z. Тому з'ясуємо, які особливості їм притаманні. У науковій літературі, що стосується цього питання, виділяють наступні характеристики [8]:

1. Діджиталізація. Покоління Z – перше покоління епохи діджитал. Вони не уявляють свого життя без смартфона, ноутбуку та інтернету.

2. Швидке розуміння інформації, що цікавить. Вони виконують багато справ одночасно, але концентруються лише на тому, що їх цікавить.

3. Жага до лідерства.

4. Непосидючість, нетерплячість. Це покоління руху і динаміки. Їм складно займатися однотипною роботою щодня. Вони постійно чекають на завдання, проєкти, стартапи.

5. Орієнтованість на швидкий результат. Вони прагнуть мати усе «тут і зараз».

Гармонійне формування творчої пізнавальної активності педагога можливе за умови дотримання відповідних педагогічних умов: прийняття індивідуальності як даності; упровадження педагогічного стимулювання диференційованої пізнавальної діяльності; пріоритетне використання сучасних інтерактивних методів навчання [16, с. 7-8].

Отже, освітній процес потрібно будувати враховуючи особливості молоді, що навчається. На наш погляд, це використання новітніх технічних можливостей, візуалізація матеріалу, формування мотивації, зміна видів діяльності й забезпечення взаємодії і зворотного зв'язку.

Американський експерт у сфері освіти дорослих і дітей Дж. Катс [7] дає такі поради сучасним педагогам щодо роботи з поколінням Z:

1. Добре структурувати навчальний процес. Покоління Z росте в дуже «впорядкованому» світі та потребує такого ж порядку й логічної послідовності від навчання.

2. Забезпечити «зворотній зв'язок». Сучасні учні завжди хочуть знати, наскільки точними є їхні припущення, чи правильно вони розуміють матеріал, чи роблять помилки, тому вдячні вчителю за увагу та участь.

3. Зробити навчальний матеріал «яскравим і візуальним». Покоління Z найкраще сприймає візуальну інформацію.

4. Скоротити та візуалізувати інформацію. Текстові матеріали повинні бути простими для розуміння, структура тексту має відповідати його змісту, а ключові моменти – виділені візуально. Крім того, для цього покоління дуже важливим є підбиття підсумків за кожним етапом навчання – і майже негайна постановка завдань до наступного етапу.

5. Спілкуватися усно. Доцільно використовувати методики, які передбачають усний обмін інформацією між учнями: вербалізована інформація швидше і краще зберігається в пам'яті. Спілкування учнів між собою стимулює пам'ять і робить навчальний процес більш динамічним.

6. Ставити перед учнями зрозумілі й реальні цілі. Представники «покоління Z» готові робити все максимально ефективно, але для цього вони повинні знати, що саме вимагається від них.

7. Подавати матеріал в оптимістичному тоні. Позитивізм мислення сприяє розумовій активності.

8. Не перевантажувати інформацією. Покоління Z хоче отримувати «сконцентровані» знання. Крім того, вони свідомо ігнорують етапи уроку, спрямовані на «закріплення» матеріалу за допомогою його багаторазового повторення: як тільки суть навчального матеріалу їм стає зрозумілою, подальше повторення того ж матеріалу стає «недоречним».

9. Використовувати ефективно час. Представники покоління Z не здатні утримувати увагу на будь-чому понад 15-20 хвилин. Тому навчальний час доцільно ділити на певні інтервали, протягом яких в учнів буде змінюватися вид діяльності.

10. Керувати мудро. Учні не будуть зневажати вчителя, якщо вони відчувають, що їхні знання в деяких питаннях більш глибокі, ніж його. Однак вони безумовно бажають, щоб учитель надав їм можливість продемонструвати ці знання, і будуть дуже вдячні, якщо він проявить щирий інтерес. Представники цього покоління хочуть, щоб наставник був здатним і мудрим керівником, а не «все знав».

Узагальнення опрацьованого матеріалу і власний досвід дають змогу стверджувати, що впровадження інноваційних технологій повинно базуватися на врахуванні таких умов: взаємодія викладачів і студентів та студентів між собою; врахування індивідуальних особливостей усіх суб'єктів освітнього процесу; інноваційність освітнього середовища, що реалізується через змістове і процесуальне наповнення, форми і методи роботи, матеріальну базу і забезпечення, психологічний та емоційний комфорт (рис. 1).

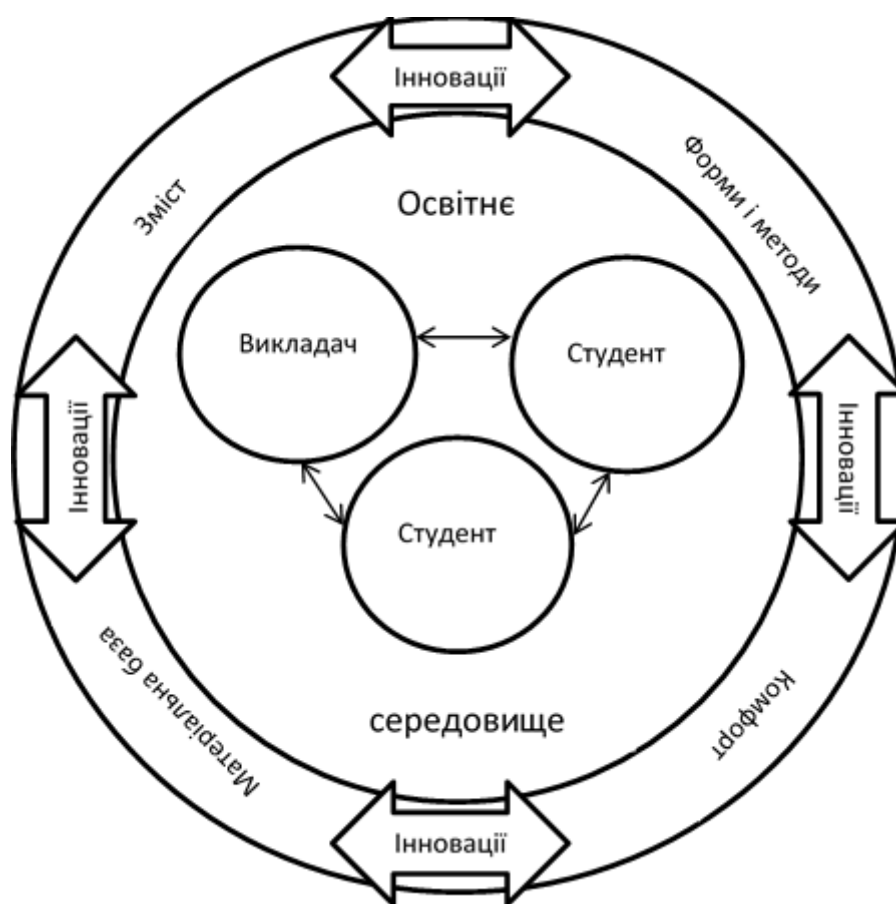


Рис. 1. Умови впровадження інноваційних технологій

Впровадження інноваційних технологій – це не самоціль, основне завдання – це формування творчої особистості, здатної до освіти та навчання упродовж життя, гнучкої у вирішенні проблем, мобільної, здатної комунікувати і приймати рішення, працювати в команді, критично мислити.

Перейдемо безпосередньо до розгляду форм і методів роботи, які орієнтовані на діджиталізацію освітнього процесу і забезпечують якісно

новий рівень міжособистісної взаємодії, зокрема завдяки можливостям інформаційно-цифрових технологій.

Забезпечити створення сучасного освітнього середовища у закладі освіти, задовільнити запити студентів, допомагає використання сучасних інформаційних технологій. В умовах онлайн навчання доцільно використовувати сервіси BigBlueButton, Zoom, Googmeet, платформу Moodle. За їх допомогою можна організовувати лекції, конференції, семінари, є можливість демонстрації матеріалів, обговорення у чаті й живого спілкування.

Ефективною формою роботи є «Конференція» чи «Онлайн конференція». Студенти готують виступи з наперед визначених запитань, заохочуємо до роботи в групі (формується вміння взаємодіяти, доповнювати, підтримувати тощо), підготовки презентацій, буклетів, плакатів, пам'яток та інших додаткових матеріалів – а це ще одна можливість для творчого самовираження. Сервіси Zoom, Googmeet дають змогу студентам представити завдання за допомогою відповідних опцій.

Опція Reactions у Zoom дозволяє швидко організувати зворотній зв'язок. Наприклад, вправа «Так – ні». Якщо твердження – вірне, студенти вибирають значок like, а у іншому випадку – не використовують жодних реакцій.

Можливість використовувати інтернет у процесі навчання дає вправа «Веб-серфінг» (за О. Дубініною, Т. Бурлаєнко) – це багаторазовий перехід по посиланнях з одних веб-сторінок інтернет-сайтів на інші, тобто «переміщення поверхнею інтернету». Студенти таким чином розкривають зміст найрізноманітніших питань. Робота повинна супроводжуватися посиланнями на інтернет сторінки та копіями вікон.

Для організації взаємодії і зворотнього зв'язку зі студентами використовуємо програму Mentimeter. Цей сервіс дає можливість створювати презентації у режимі реального часу, де одразу відображаються результати голосування, обговорення, відповіді на запитання тощо. Оригінальним є можливість створювати «хмаринку слів», тематика – різноманітна, що впливає зі змісту матеріалу. Наприклад, ми використовували під час вивчення таких тем з курсу педагогіки: Вимоги до особистості вчителя; Ваші побажання; Особливості контролю за навчально-пізнавальною діяльністю; Опишіть емоції, які у вас викликає онлайн навчання тощо. Цікаво, що програма сама розміщує слова і вибирає кольори, при цьому, найбільш повторювані слова розташовуються посередині й більшого розміру. Таким чином, ми, запропонувавши

відповідні запитання, можемо одразу побачити, наскільки студенти орієнтуються в поняттях тієї чи іншої теми, який у них настрій чи ставлення до матеріалу тощо. Об'єктивність відповідей забезпечується анонімністю – ми бачимо лише загальну кількість тих, хто відповідає.

З використанням цієї програми можна провести вправу «Дві правди – одна брехня». Пропонується три твердження – два з яких правда, а третє – брехня. Твердження можуть стосуватися будь-якої теми. Це можуть бути тези, які готує викладач, а можна запропонувати студентам самостійно формулювати положення. Програма має можливість множинного вибору і презентації результатів у вигляді графіків, діаграм. Отримані дані можна одразу проаналізувати, порівняти, аргументувати свою позицію.

Під час виконання вправи «Підкорення вершини» кожен студент має можливість співвіднести свої результати з очікуваннями від вивчення теми, курсу. Можна запропонувати вибрати свій рівень з чотирьох таких сходинок: підніжжя – початковий рівень; полонина – середній; верховина – достатній; вершина – високий рівень. На слайді буде відображена загальна картина – хто досягнув «вершини», а хто поки що перебуває «на полонині» – це може мотивувати до покращення результату.

«Побажання» – цю вправу використовуємо для того, щоб проаналізувати свою діяльність, безпосередньо від студентів отримати інформацію про те, що подобається у курсі, що б хотілося змінити, чим доповнити. Звертаємо увагу, що вказати потрібно найсуттєвіше, на їхню думку, оскільки кількість знаків – обмежена. Програма представляє результат у вигляді палітри побажань. У реальному спілкуванні пропонуємо аркуш, що складається віялом, тобто інформація також анонімна.

Широкі можливості для підтримки освітнього процесу у закладах освіти має сервіс Learningapps. Конструктор Learningapps призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань, за допомогою яких можна перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню пізнавального інтересу. Колекція шаблонів різноманітна: вікторини, кросворди, класифікації, співставлення, пазли, встановлення відповідності та послідовності тощо.

Сервіси Kahoot та Quizziz дають змогу використовувати на занятті смартфон чи будь-який пристрій, що має доступ до інтернету. З їх допомогою можна створювати онлайн вікторини, тести, опитувальники. Питальник може мати чотири варіанти відповідей, серед них – один правильний. Ці сервіси дають можливість оперативно отримувати

інформацію про навчальні досягнення слухачів, їх можна використовувати як під час семінарів, так і на лекціях. Організація роботи за допомогою зазначених сервісів сприяє систематичній та відкритій взаємодії педагога та студентів, студентів між собою на всіх етапах навчального процесу – при вивченні теоретичного матеріалу, його закріпленні, при виконанні практичних завдань, обговоренні проблемних ситуацій та питань, спільному виконанні навчальних проєктів та їх оприлюдненню захисті, контролі результатів навчальної діяльності, рефлексії та самооцінюванні навчальних досягнень тощо.

На теперішній час є чимало сервісів, які дають змогу по-новому організувати навчальний процес. Ми представили лише ті, які безпосередньо використовуємо у своїй роботі.

Схарактеризуємо методи, які можна ефективно використовувати як безпосередньо як в аудиторії, так і в умовах онлайн навчання.

Добре зарекомендувала себе «Лекція з помилками» – цей вид роботи передбачає попереднє ознайомлення студентів з матеріалом і виправлення помилок у процесі слухання/перегляду лекції. При цьому матеріал лекції доповнюється презентацією чи іншими демонстраційними матеріалами. Можна орієнтувати студентів, вказавши загальну кількість помилок (змістового, методичного, поведінкового характеру), яка буде допущена. Ця форма забезпечує активне слухання і зворотній зв'язок, виконує стимулювальну, контрольну і діагностичну функції. Прикметно, що 70% студентів обрали саме «лекцію з помилками» як форму роботи, яка їм найбільше імпонує.

Позитивні емоції та інтерес викликає використання методик «Відгадай» та «Чорна скриня». Їх суть полягає у відгадуванні термінів/предметів, що стосуються певної теми (поняття/зображення заготовлені на окремих карточках/слайдах або навпаки приховані). Потрібно або продумати систему запитань, щоб відгадати поняття, або відповідати на заготовлені запитання. Якщо при використанні методики «Чорна скриня» достатньо відгадати поняття, то «Відгадай» потребує опису поняття, визначення. Можна додати елемент змагання – визначити максимальну кількість запитань: виграє той, хто за мінімум кроків відгадає поняття; новизни – цікава інформація про загаданий предмет.

«Магазин самообслуговування» передбачає самостійний вибір контрольного запитання чи теми для обговорення із запропонованих на окремих карточках/слайдах. Можна запропонувати вибрати число, за кожним з яким буде запитання, при цьому передбачити диференційовані

запитання. Наприклад, на зеленому полі – репродуктивні, на жовтому – реконструктивні, а на червоному – творчі запитання. Цю вправу доцільно проводити на етапі узагальнення та повторення матеріалу.

«Два – чотири – усі разом» – варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію, обґрунтовувати і аргументувати свою позицію.

З інтересом сприймають студенти методику Р4С (Philosophy for Children), що навчає гнучкості, мисленнєвим навичкам, вмінню формулювати судження, запитання. Студенти вчаться прислухатись до думок інших і одночасно критично їх сприймати, оцінювати і аналізувати; формується вміння вести діалог та дискутувати, аргументувати свою позицію. Для цієї методики пропонуємо відео фрагменти, в яких представлені морально-етичні проблеми та педагогічні ситуації. Також студенти мають можливість самостійно підібрати матеріал для обговорення до тієї чи іншої теми. У процесі використання методики змінюється якість запитань: студенти розуміють, що більш цікавими для обговорення є проблемні запитання, ті, які спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, спонукають до роздумів.

«Чого я навчився» – можливість систематизувати досвід учасників в єдину багатобарвну картину. Студенти повинні дописати на вибір будь-яку з незакінчених пропозицій для того, щоб визначити, що кожен отримав для розширення меж своєї особистісно-професійної компетентності. Пропонуємо такі незакінчені речення: «Я навчився...», «Я дізнався, що...», «Я знайшов підтвердження тому, що...», «Я був здивований тим, що...», «Мені подобається, що...», «Я був розчарований тим, що...», «Найважливішим для мене було те, що...». Кожен має можливість записати свій варіант продовження.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Пометун, котра зауважує, що використання інтерактивних методів вимагає реалізації певних умов в організації навчального процесу [13, с. 14-15]:

- організація навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації;
- сприятлива, позитивна психологічна атмосфера;
- спеціальна організація навчального процесу.

Використання описаних форм та методів роботи вимагає дотримання певних вимог:

– цілісність імітації професійної сфери: гра повинна мати загальний сюжет або головну тему;

– проблемність навчання: формування альтернативних способів вирішення проблем у процесі активного пошуку;

– спрямованість на самоорганізацію: учасникам необхідно виявити шляхи дій, проаналізувати колективну самоорганізацію, спрогнозувати результативні взаємовідносини і саморефлексію;

– психологічне забезпечення позитивного психологічного клімату в учасників гри;

– технічне забезпечення: для підсилення значимості ігрової діяльності та досягнення реальних результатів виникає потреба у використанні технічних засобів [4, с. 17].

Використання в освітньому процесі новітніх технологій підпорядковується загальним принципам менеджменту. І. Дичківська вказує, що інноваційні процеси впроваджуються ефективніше в освітній процес за дотримання принципів управління інноваційними освітніми процесами [5, с. 23-25]:

– принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти (передбачає обґрунтування змін і визначення засобів і умов їх реалізації);

– принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих (визначення і відпрацювання свідомого управління зміною станів);

– принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості основних етапів інноваційних процесів;

– принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі (передбачає формування готовності педагогічного колективу до впровадження нового);

– принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів;

– принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти.

Таким чином, використання інноваційних технологій сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, надає можливості до саморозвитку й оволодіння комплексом умінь, навичок та якостей, з яких складається професійна компетентність. Зокрема таких, як: взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, комунікувати; працювати в команді; шукати і опрацьовувати необхідну інформацію, оцінювати, порівнювати, доповнювати і засвоювати її; приймати рішення у нестандартних ситуаціях; створювати умови для творчості, давати необхідні повноваження,

оперативно приймати рішення; критично оцінювати наслідки своїх рішень, вчитися на власних помилках.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів *Нові технології навчання: Зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті*. Спец. випуск № 62. Київ-Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2010. С. 24–28.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: РГУ, 1983. 176 с.
3. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 1-2 (46-47), 2015. С. 11–17.
4. Бурлаєнко Т.І. Ігрові форми навчання в формуванні економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічна освіта Scientific Journal «ScienceRise»* № 2/5(19). 2016. С. 15-20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovi-formi-navchannya-v-formuvanni-ekonomichnoyi-kompetentnosti-maybutnih-menedzheriv-osviti>
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Академвидав, 2004. 218 с. URL: <https://skaz.com.ua/cultura/992/index.html>
6. Закон України «Про вищу освіту» Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 18.03.2020, підстава – 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Кат Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
8. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229
9. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С. 630–644.
10. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. *Актуальні проблеми сучасної української психології: наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / голов. ред. С.Д. Максименко. К., 2002. Випуск 22. С. 221–229.*
11. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. Р.О. Семенової. К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.).
12. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: Кондор, 2011. 628 с.

13. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: А.С.К., 2007. 144 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/467588/>
14. Рожнова Т.Є. Система менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року), м. Тернопіль. Тернопіль: КРОК, 2019. С. 95–98.
15. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). К.: Гнозис, 2004. 684 с.
16. Тесленко В.В. Формування творчої пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 1(32). С. 5-11.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2 изд. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

Удич З. І.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти, керівник інклюзивно-ресурсного центру, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
u-z@ukr.net

РЕСУРСНИЙ АСПЕКТ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У контексті запровадження інклюзивної форми навчання вимагає першочергового вирішення проблема формування позитивного середовища для взаємодії усіх учасників едукативного процесу та формування особистості учня в системі закладу загальної середньої освіти, незважаючи на можливі у нього порушення здоров'я. Відповідно, перед керівником закладу освіти постають нові виклики, які вимагають нестандартних рішень.

Питання впровадження інклюзивної освіти в Україні останніми роками стали актуальними для багатьох науковців та практиків. Зокрема, досліджуються такі проблеми: загальні аспекти організації інклюзивного

освітнього простору (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Слободянюк, Н. Софій); дошкільна інклюзія (І. Білецька, Л. Білецька, О. Завальнюк); окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими потребами (В. Бондар, Л. Гречко, М. Матвеева, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьова, Л. Шипіцина); професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (І. Демченко, Є. Юсупова); організація навчально-виховного і корекційного супроводу в інклюзивному класі (О. Кулик, С. Литовченко, Ю. Найда, І. Супрун, О. Таранченко, В. Шнайдер, Г. Фінько,) та ін. Однак, детальний аналіз цих праць виявив недостатньо розкриті питання щодо ресурсів для створення ефективного середовища у закладі з інклюзивною формою навчання.

Метою дослідження є: обґрунтувати класифікацію ресурсів середовища закладу загальної середньої освіти, а також визначити зміст поняття «ресурсна компетентність керівника закладу освіти».

Найперше зауважимо, що в сучасній педагогіці середовищний підхід розглядається як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання. Цей підхід у контексті нашого дослідження є сукупністю компонентів середовища та системою взаємодії з ним усіх суб'єктів освітнього закладу.

Поняття «середовище» використовується у різних галузях наук (медичних, соціологічних, екологічних, біологічних, філософських, педагогічних, психологічних та ін.). Узагальнене значення цього поняття передбачає сукупність конкретних умов для розвитку якого-небудь організму (природні умови для життєдіяльності певного організму чи соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, її оточення; сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів та ін.) [15, с. 137]. У вітчизняній педагогіці та психології воно не є новим. Зокрема, у минулому столітті, завдяки С. Шацькому та А. Макаренку, широкоживаними стали поняття «педагогіка середовища» та «розвивальне педагогічне середовище». Сьогодні, для конкретизації певного компонента, властивості, спрямованості чи суб'єктів середовища в педагогіці щодо середовища закладу загальної середньої освіти застосовують такі поняття: «освітнє середовище», «педагогічне середовище» «навчальне середовище», «виховне середовище», «едукативне середовище», «шкільне середовище», «інформаційно-освітнє середовище»,

«творче освітнє середовище», «предметно-просторове/фізичне середовище», «інклюзивне освітнє середовище» та інше. Дуже часто як синоніми до цих понять вживають і «освітній простір», «педагогічне середовище». Огляд трактувань цих понять виявив наступні проблеми: розбіжності авторів у розумінні змісту поняття «середовище» як феномена для розвитку особистості; різні підходи у трактуванні тотожних понять; відсутність єдино прийнятої класифікації середовища в психолого-педагогічному підході, що значно спростило б відповідне трактування.

У контексті нашого дослідження необхідно уточнити поняття «інклюзивне середовище закладу загальної середньої освіти». Щоб уникнути неоднозначного трактування, будемо відштовхуватися від таких понять, як «інклюзія», «інклюзивна освіта», «середовище школи», «освітні послуги».

Загальноприйнято вважати, що «інклюзія» (від англ. inclusion – включення) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, особливо тих, хто має психофізичні порушення, а «інклюзивна освіта» – це така інноваційна модель навчання, яка забезпечує рівневий доступ до якісної освіти усіх учнів незалежно від особливостей психофізичного розвитку. При цьому інклюзивна школа є тим закладом освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання; використовує існуючі в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивний клімат у шкільному середовищі [13, с. 31]. Отже, створюється освітнє середовище у школі, яке відповідає потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку.

Досліджуючи шкільне середовище, О. Савченко слушно зауважує, що середовище школи – це не лише сукупність умов і впливів, зокрема людських, які оточують учня, а й простір і умова повноцінного життя всього шкільного колективу. Умови і взаємозв'язки середовища існують у просторово-предметному, географічному і людському оточенні школи. В педагогічному сенсі середовище – це життєвий простір школяра, який активно чи пасивно впливає на його свідомість, почуття, вчинки [20, с. 5].

Предметно-просторове оточення учня створює психологічний фон, у якому розгортаються взаємини всіх, хто знаходиться в приміщенні установи; поведінкове середовище – це певна єдина карта поведінки, властива учневі в цій установі, за рахунок домінування тих чи інших

поведінкових форм; подієве оточення – це сукупність подій, що потрапляють в поле сприйняття учня, яке слугує предметом емоційного переживання, оцінки, ставлення; приводом до роздуму і підставою для життєвих висновків: якщо учень бачить відносини там, де на поверхні лежать випадок, дії, обставина, то ця подія стає чинником її особистісного розвитку; інформаційне оточення має виховне значення, коли в освітній установі є предметне середовище, насичене матеріалами, іграми, ілюстративним матеріалом, книгами, які доступні учням і дають поживу для отримання інформації для розвитку; коли в практиці роботи педагогів вибудовується традиція обміну інформацією між учнями, між учнями і дорослими [18, с. 58-59].

На нашу думку, найбільш ґрунтовно «середовище» визначає Ю. Мануйлов: як те, серед чого-(кого) перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його образ життя, що впливає його розвиток і осереднює особистість. При цьому він тлумачить «серед» як перебувати поруч, поряд, між, в середині, у центрі чогось; «допомагати» – сприяти чомусь (спонукати, дозволяти, породжувати); «впливати» – змінювати, коригувати, заломлювати що-небудь і тим самим оздоровлювати, збагачувати, покращувати, одушевляти тощо; «осереднювати» – типізувати (що не ідентичне стандартизації та уніфікації особистості) [16, с. 21].

Нині у численних дискусіях акцентується увага на тому, що освітнє середовище школи має забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання як для учнів, так і їхніх батьків, педагогів, і не лише в приміщенні закладу освіти, а також змістити акцент з ролі вчителя на особистість учня. Отже, заклад загальної середньої освіти має стати повноцінною соціальною інституцією, яка для якісного функціонування взаємодіє з іншими інституціями, залучає додаткові ресурси.

Освітні послуги закладу загальної середньої освіти можна вважати якісними, якщо її випускники, незважаючи на особливості власного психофізичного розвитку чи порушення, оволоділи заявленими в Концепції Нової української школи компетентностями, необхідними для життєдіяльності. Сформувані їх неможливо, здійснюючи лише знаннєвий, індивідуальний чи будь-який інший підхід. Лише поєднання усіх відомих методичних підходів з опором на середовищний підхід дасть змогу здійснити перехід від знаннєвої школи до школи компетентностей.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» найчастіше тлумачать як:

– життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [14, с. 318];

– сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі (дошкільному, загальному середньому, професійно-технічному і вищому) незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу, пов'язаних спільністю умов, в яких відбувається їхня діяльність [1, с. 22];

– середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей [5, с. 59];

– систему різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників освітнього процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з обмеженими фізичними потребами [6, с. 63];

– середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства [11, с. 123].

У Законі «Про освіту», який набрав чинності 28 вересня 2017 р., зазначено, що інклюзивне освітнє середовище – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [7].

Вважаємо за доцільне уніфікувати усі ці поняття в єдиному визначенні: «інклюзивне середовище закладу загальної середньої освіти» – це комплекс освітніх послуг закладу освіти, що передбачає створення умов, сукупність впливів, способів та засобів, залучення необхідних зовнішніх ресурсів, фахівців інших галузей з метою формування в учнів необхідних компетентностей для подальшої життєдіяльності відповідно до їхніх потреб та можливостей. Це середовище може ефективно функціонувати лише за наявності необхідного комплексу ресурсів [21, с. 131].

У структурі інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти виділяємо також окремі компоненти: змістовий компонент – визначає мету та функції інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти, цінності, які лежать в основі його філософії; соціально-

просторовий компонент – зумовлює ролі всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, суспільних інституцій); визначає зміст соціально-психологічного клімату інклюзивного закладу, вимоги до предметно-просторового середовища; процесуальний компонент – представляє принципи функціонування інклюзивного середовища в закладі загальної середньої освіти, етапи його розвитку та становлення, необхідні для цього засоби, ресурси, інструментарії (лінза інвалідності, індекс інклюзії); діяльнісний компонент – передбачає систему взаємодії, співтворчості учасників освітнього процесу; стихію як силу, що захоплює та управляє, програмує поведінку учасників середовища; визначає простір можливостей (ніші), що дає змогу суб'єктам освіти задовольняти свої інтелектуальні, комунікаційні, творчі та інші потреби; результативний компонент – встановлює проміжні та кінцеві результати функціонування інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти відповідно до виокремлених критеріїв, показників, рівнів та типів середовища.

До основних функцій предметно-просторового середовища інклюзивного закладу освіти відносимо: світоглядну – формування ціннісних, моральних, духовних, естетичних установок; едукативну, яка складається з навчальної – засвоєння наукових знань, виховної – передача вихованцям соціального досвіду, формування їх ціннісних орієнтацій, норм і ролей, умінь і навичок, необхідних для нормальної життєдіяльності, розвивальної – формування мислення, уяви, фантазії, життєвих компетентностей; орієнтувальну – надання інформації про можливості середовища, переміщення у просторі закладу, доступних для цього обладнання, повідомлення правил та етикету взаємодії учасників закладу, вимог до поведінки із предметами; мотиваційну – стимулювання до взаємодії усіх учасників освітнього закладу, самовираження, самопрезентації, здійснення особистого внеску у досягнення школи, її рейтинг; іміджеву – створення первинного уявлення про особливості закладу; здоров'язберезувальну – збереження психофізичного та емоційного здоров'я учнів та педагогів; організаційну – створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; споживчу – вільний доступ до усіх предметно-просторових рішень та можливість довільного користування ними усіма учасниками освітнього закладу; комунікативну – налагодження комунікації між учасниками закладу освіти; рекреаційну – забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення [22, с. 88-89].

Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в систему загальної середньої освіти має передбачати також і реалізацію конкретних принципів, які відображають цінності інклюзивної освіти. Однак до сьогодні зміст та перелік цих принципів остаточно не з'ясовано, хоча є перші спроби виділити та проаналізувати їх, зокрема у працях вітчизняних дослідників О. Сакалюк та І. Сухіної. До визначальних принципів функціонування якісного освітнього середовища відносимо:

– загальнопедагогічні принципи: домінування гуманістичних цінностей; забезпечення якісної освіти; пріоритет особистості учня та повага до його потреб в едукативному процесі освітнього закладу; врахування індивідуальних можливостей та вікових особливостей учнів; створення умов для самовизначення та самореалізації усіх учнів, отримання ними життєвого досвіду; адаптація та модифікація середовища до потреб та можливостей учнів; забезпечення високої функціональності середовища; опір на успіх; розвивальний характер і функціональність середовища; співпраця школи із суспільними інституціями; створення умов для постійного професійного зростання педагогічних кадрів школи; керованість і структурність середовища інклюзивної школи; налагодження ефективної комунікації у системі «учень-учитель», «учень-учні»; створення оптимальних умов навчання та розвитку усіх учнів;

– інклюзивні принципи: доступ до якісних освітніх послуг незалежно від статусу учня (наявність у нього психофізичних порушень чи їх відсутність); визнання і врахування потреб учнів відповідно до нозологій; командний підхід в організації інклюзивної системи навчання, залучення різнофахових фахівців (медиків (за напрямком), соціальних працівників, реабілітологів, дефектологів, логопедів та ін.); залучення батьків як рівноправних партнерів; забезпечення інформаційним супроводом та засобами навчання з урахуванням сенсорних можливостей учнів; надання додаткової допомоги у реабілітації, корекції, соціалізації, психологічній адаптації учням з інвалідністю; насиченість культурно-значущими об'єктами; смислова впорядкованість;

– специфічні принципи: безпеки середовища; рівноправне користування об'єктами середовища і малі фізичні зусилля при цьому; право на помилку та можливість її виправити у будь-якій сфері діяльності учня в системі школи; занурення в систему соціальних стосунків; оптимальне облаштування пришкольньої ділянки; врахування компенсаторних і допоміжних засоби від час формування доступного середовища; профілактика гіперопіки, залежності від благодійних

фондів/організацій; відкритість, гнучкість, динамічність і незавершеність середовища.

Згідно зі статтею 20 Закону України «Про освіту» заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами повинні створювати умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Умови передбачають створення такого середовища, яке б задовольняло освітні потреби усіх учасників едукативного процесу, а це передбачає залучення і застосування відповідних ресурсів.

Існує два загальноприйнятих визначення ресурсу: 1) запас чогонбудь, який можна використати в разі потреби; 2) засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності. Під поняттям «ресурси» в контексті інклюзивної освіти найчастіше розуміють: особистісні ресурси учнів (індивідуальні потреби та можливості), координаційну групу [9, с. 22]; педагогічні кадри школи [19]; навчально-методичні матеріали [10]; технічні ресурси [12]; облаштування фізичного середовища [17].

Крім цих підходів, в онлайн-енциклопедії Вікіпедія ми віднайшли ще такі поняття, які застосовуються у сфері освіти і стосуються ресурсів, як організаційні ресурси освіти (підвищення ефективності роботи школи та її підрозділів за рахунок формування раціональної структури, доцільного розподілу функціональних обов'язків, використання передових форм організації педагогічної та навчальної праці); освітні веб-ресурси (ресурси освітнього характеру, які розміщені у веб-просторі мережі Інтернет; до них належать ресурси, що підготовлені за спеціальною веб-технологією (веб-сторінка, веб-сайт, веб-портал) й інші електронні ресурси, що зберігаються на веб-серверах у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо та відео форматів і т. д.); інформаційні ресурси (документи і масиви документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, депозитаріях, музейних сховищах і т. ін.); електронний освітній (навчальний) ресурс (навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі і представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами); відкриті освітні ресурси (загальна назва для усіх освітніх засобів, до яких є повністю відкритий доступ завдяки безкоштовній ліцензії або переведення їх у

суспільне надбання та створення доступу до таких ресурсів за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій) [2].

Різноманіття підходів до з'ясування поняття «ресурсів» у сфері освіти, зокрема інклюзивної освіти, відсутність чіткої її класифікації свідчить про нерозробленість цього питання і недостатню увагу з боку науково-педагогічної спільноти. А саме ресурсний підхід є одним із визначальним у формуванні інклюзивного середовища закладу освіти.

С. Гайдукевич у своїх працях акцентує на трьох типах таких ресурсів: 1) ресурси, що забезпечуються за рахунок привнесення в середовище спеціальних об'єктів, і дають змогу формувати у дитини різноманітні знання та вміння компенсаторного характеру або обмежувати небажані дії; 2) ресурси, що з'являються за рахунок модифікації (адаптаційних змін) вже існуючих об'єктів у навколишньому середовищі, яке оточує дитину; 3) ресурси, що сприяють оптимізації взаємодії дитини з різноманітними об'єктами [3].

Раніше ми вже здійснили спробу укласти класифікацію ресурсів, необхідних для ефективного функціонування закладу освіти із інклюзивною формою навчання. В основу класифікації покладено функціональний підхід, який допоміг виокремити внутрішні та зовнішні ресурси. У внутрішніх ресурсах вбачаємо ті, якими безпосередньо має володіти заклад загальної середньої освіти, а у зовнішніх – які можуть надавати підтримку, створити необхідні умови, доповнити та розширити освітні послуги, які пропонує цей заклад. Аналіз усіх необхідних зовнішніх та внутрішніх ресурсів для функціонування закладу освіти дав можливість здійснити їх групування на людські, фізичні та електронні ресурси. Зазвичай під поняттям людські ресурси розуміють сукупність фахівців із необхідною для розв'язання поставлених цілей кваліфікаціями. У групі електронні ресурси об'єднані можливості Internet-ресурсів та електронної шкільної мережі. Фізичні ресурси – це все, що оточує учнів у закладі освіти, поза ним, що створює комфортне середовище та засоби, які використовують в освітньому та корекційно-розвивальному процесах.

Класифікація ресурсів закладу загальної середньої освіти:

1. Ціннісноформувальні ресурси: внутрішні: корпоративна культура закладу освіти (проголошувані цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, рівень сприйняття «інакшості», діюча система комунікації, положення індивіда в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія закладу, етикет та правила взаємодії усіх суб'єктів, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління

освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього просу, їх емоційний інтелект); зовнішні: типи сімейного виховання, суспільна ментальність, духовно-моральні цінності суспільства, престижність педагогічної професії, державна ідеологія, рівень розвитку суспільства.

2. Людські ресурси: внутрішні: педагогічний колектив (менеджер закладу, вчителі (у т.ч. спеціальні педагоги, асистенти вчителів), індивідуальні ресурси учнів, батьки учнів закладу освіти); спеціальні фахівці (психолог, медичний персонал, логопед, фізичний реабілітолог, соціальний педагог, обслуговуючий персонал та ін.); зовнішні: державні органи (державні органи управління освітою, органи соціально захисту населення); вузькопрофільні фахівці (медики конкретної спеціалізації, соціальний працівник, фахівці центрів раннього втручання); громадські інституції (громадські організації, благодійні фонди, волонтери, ресурсні центри інклюзивної освіти, будинки підтримального проживання).

3. Електронні ресурси: внутрішні: методичні засоби (навчально-методичні комплекси дисциплін, методичні розробки, електронний документообіг); представницькі ресурси (сайт освітнього закладу, персональні блоги учителів); зовнішні: відкриті освітні ресурси, навчальні платформи для педагогів.

4. Фізичні ресурси: внутрішні: а) предметно-просторове наповнення: архітектурна доступність закладу загальної середньої освіти (тактильна підлога, внутрішні пандуси, поручні, символічне та звукове інформування); функціональні приміщення (ресурсна кімната, кабінети окремих фахівців (психолога, логопеда, медперсоналу, спеціального педагога), кабінет реабілітації, басейн, тематичний музей, рекреаційні зони, душові кабінети, гардеробні, навчальні аудиторії); облаштування приміщень (парти, стільці, настінні дошки, вішалки, меблі для їдальні та лабораторій (фізики, хімії ін.), трибуни, стінки, книжкові шафи, дошки оголошень, індивідуальні бокси, м'які меблі для відпочинку); засоби і прилади навчання (об'єкти у натуральному вигляді або препаровані, діючі моделі, макети і муляжі, прилади і засоби для демонстрацій, графічні засоби, підручники і навчальні посібники, музичні інструменти); інформаційно-символічні засоби (графічні зображення, схеми розташування комплексів навчального закладу, карти приміщення, розклад уроків, дошка оголошень, декор, результати творчої діяльності учнів); б) технічні ресурси: засоби едукативного процесу (тактильна та інтерактивна дошки, навчальні прилади, комп'ютери, програвачі, шкільне радіо, діаскоп, мікроскоп,

кодоскоп, реманент для роботи на пришкільній ділянці та ін.); засоби корекційно-розвивальної роботи (тренажери, обладнання ресурсної кімнати); засоби пересування (ескалатор, траволатор, ліфт, індивідуальні візки, ходунки ін.); засоби обслуговування (прилади освітлення та провітрювання, санітарно-гігієнічне обладнання); в) змістова складова освіти: курикулум (у т. ч. навчальний план; навчальні програми; навчальні підручники та посібники; план виховної роботи; індивідуальний план розвитку та ін.); нормативно правова документація; зовнішні: а) предметно-просторова організація: облаштування пришкільної ділянки (зовнішні пандуси, зручний заїзд, автостоянка, відпочинкові зони); безбар'єрне середовище населеного пункту (доступний громадський транспорт, об'єкти соціального значення); б) технічні ресурси: транспорт (шкільний автобус, додатковий транспорт для учнів та учителів з інвалідністю); індивідуальні компенсаторні засоби (інвалідні візки, протези, ортези, тростини, ходунки опорні, окуляри ін.).

Ця класифікація не претендує на вичерпне та остаточне розкриття питання ресурсів закладу освіти з інклюзивною формою навчання, однак відкриває перспективу підготовки педагогічних кадрів до реорганізації, модифікації, модернізації едукативного процесу.

Таким чином, у системі професійної компетентності керівника закладу освіти з'являється нова – ресурсна компетентність. Під цим поняттям ми пропонуємо визначати його здатність виявляти, продукувати, залучати та застосовувати ресурс, необхідні для ефективного функціонування інклюзивного середовища закладу освіти. При цьому «виявляти» передбачає вміння діагностувати рівень та обсяг задіяних й потенційних ресурсів; «продувати» – здатність самотійно та командно виготовляти ресурси (вироблення демонстративних чи ілюстративних засобів; укладання нової навчальної програми, посібника; застосування інноваційних форм та методів в едукативному процесі тощо); «залучати» – віднаходити необхідні ресурси та засоби їх використання; «застосовувати» – уміти користуватися різноманітними ресурсами, їх поєднувати, добувати з них необхідні корисні властивості.

Втілення принципів інклюзії у середовище закладу загальної середньої освіти найперше передбачає проведення аудиту та укладання стратегії розвитку,

Для якісного проведення внутрішнього самоаудиту керівник закладу загальної середньої освіти може використовувати різні технології та інструменти. Серед них – перекладений та адаптований для української

системи освіти «Індекс інклюзії». Це добірка практичних матеріалів, спрямованих на планування дій зі створення та розвитку в закладах освіти інклюзивного навчального середовища для всіх учасників освітнього процесу. Ці матеріали сприяють розвитку закладу освіти, надають суттєву допомогу в самостійній розробці кроків, що ведуть до створення інклюзивного середовища та забезпечують досягнення усіма вихованцями максимально високих навчальних результатів. Наразі індекс інклюзії укладено для закладів дошкільної освіти та загальної середньої освіти і передбачає самооцінювання за трьома основними аспектами та напрямками: культура закладу освіти (напрями: створення спільноти, розвиток інклюзивних цінностей); освітня політика на рівні закладу освіти (напрями: розвиток закладу для всіх, організація підтримки різноманітності); практика впровадження інклюзивних підходів (напрями: управління процесом навчання, мобілізація ресурсів). Загалом розроблено 44 критеріїв та близько 500 додаткових запитань [8].

Для з'ясування рівня доступності архітектури, інтер'єру, наявних фізичних ресурсів, відповідності облаштування освітнього закладу доцільно також провести самоаудит із застосуванням державних будівельних норм, які стосуються інклюзивності будівель та споруд [4].

Отримані дані необхідно проаналізувати та визначити цілі подальшого інклюзивного розвитку закладу освіти, якісного застосування наявних ресурсів та залучення нових. Сьогодні найчастіше для цього застосовують такі технології, як SWOT-аналіз та SMART-технологія покладання цілей. Перша дає змогу чітко визначити сильні сторони (Strengths) закладу освіти, його недоліки (Weaknesses), можливості (Opportunities) та загрози (Threats). А друга – збалансовані об'єктивні елементи цілеутворення. При цьому цілі мають відповідати таким показникам, як конкретність (Specific), вимірюваність (Measurable), досяжність (Attainable), реалістичність (Realistic), визначеність у часі (Time-bound).

Таким чином, впровадження інклюзивної форми навчання у закладі загальної середньої освіти передбачає не лише формування інклюзивної, але і ресурсної компетентностей у педагогів. Крім цього, проектування чи реконструкція предметно-просторового середовища закладу освіти є одним з актуальних питань сучасного дизайну і одночасно складним організаційним та творчим процесом, який має враховувати: кількість учнів, їх різновіковий та різностатевий склад, різноманітність нозологій, гендерну політику, відповідність санітарно-гігієнічним вимогам та техніці

безпеки, принципам універсального дизайну та ергономіки, види діяльності учасників закладу, конкретні фактори формування середовища і передбачати гармонійне поєднання предметно-просторового та часового аспектів, що мають відповідати філософії закладу освіти та принципам доступності.

Список використаних джерел

1. Бондар Т.І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II (14), Issue 27, 2014. P. 20–24.
2. Вікіпедія: Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org> (дата звернення: 12.01.2020).
3. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы регионального семинара*. Минск: Четыре четверти, 2007. С 34–46.
4. ДБН В.2.2-40:2018: Інклюзивність будівель і споруд. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832 (дата звернення: 12.01.2020).
5. Єжова Т.Є. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей*. К.: Університет «Україна», 2011. С. 59–61.
6. Задіранова Г.В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей*. К.: Університет «Україна», 2011. С. 63–65.
7. Закон України «Про освіту» від 16.07.2019. URL: <http://www.golos.com.ua/rus/article/294010> (дата звернення: 10.01.2020).
8. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч. метод. посіб. / під заг. ред В.І. Шинкаренко К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с
9. Індекс інклюзії: Загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.
10. Інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю в Україні: Ресурси. URL: <http://education-inclusive.com/resources/> (дата звернення: 12.01.2020).
11. Калініченко І.О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні*

- проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2012. № 9. С. 120–126.
12. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
 13. Кравченко Г.Ю. Сучасні стратегії впровадження освітньої інклюзивної практики. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта.* 2013. Вип. № 1. С. 31–32.
 14. Кузава І.Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2012. Вип. 11. С. 315–318.
 15. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30. С. 229–236.
 16. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* 2008. № 4. С. 21–27.
 17. Місюня Л.В. Концепція універсального дизайну як важлива умова принципу доступності у системі інклюзивної освіти. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. мат. Всеукр. науково-метод. конф. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 26–269.*
 18. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2013. 466 с.
 19. Ресурси: Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 12.01.2020).
 20. Савченко О.Я. Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу. *Рідна школа.* 2007. № 2. С. 3–6.
 21. Удич З.І. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: педагогіка. 2017. № 3. С. 127–134.
 22. Удич З.І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 1 (85). С. 85–96.

Чайка В. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
chaikavm2704@gmail.com

Писарчук О. Т.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
педагогіки та методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
pysarchukoksana04@gmail.com

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИДАКТИКО- ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Структурні зміни у вищій професійній освіті зумовили необхідність розв'язання низки проблем, що пов'язані з удосконаленням процесуального забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя. Відповідно до нормативних документів із розроблення галузевого стандарту вищої освіти основними принципами побудови освітнього процесу є: цілеспрямованість, прогностичність, технологічність, діагностичність, неперервність. В основу розроблення технологічного забезпечення процесу підготовки необхідно покласти здобуття студентами дидактико-технологічних компетентностей як основу формування їх фахової компетентності вчителя.

Наша позиція щодо визначення сутності поняття «компетентність» збігається з думкою представників НАПН України про те, що «компетентність» – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою [2].

З огляду на те, що компетентність визначають як інтегровану якість, що охоплює обізнаність людини, її досвід та ціннісне ставлення, є підстави вважати сформованість дидактико-технологічної компетентності майбутнього вчителя як складову професійної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі достатньо повно досліджено питання, пов'язані із формуванням різного виду професійних знань й вмінь як ознаки готовності до реалізації професійних функцій. Ураховуючи результати наукових пошуків В. Бондара, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя, А. Маркової, О. Мороза, О. Савченко та інших науковців було сформульовано мету дослідження як обґрунтування змісту, форм, методів, психологічних механізмів розвитку дидактико-технологічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки та діяльності в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз традиційних підходів до розвитку дидактико-технологічних компетентностей педагога як основи його пізнавальної активності, вивчення рівня готовності до дидактико-технологічного забезпечення освітнього процесу, а також урахування завдань, які постають перед школою на сучасному етапі її розвитку, дали змогу розробити комплекс заходів з подальшого підвищення ефективності формування дидактико-технологічних знань та умінь учителів.

Основою здійснення педагогічної діяльності є підсистема дидактико-технологічних знань і вмінь. Глибоке пізнання за допомогою дидактико-технологічних знань і вмінь освітнього процесу означає відповідно високий рівень активності суб'єкта, розвиток його мотивації, здібностей, якостей мислення. Мета навчання у ЗВО – це не тільки нагромадження знань та вмінь, але й збагачення досвідом практичної діяльності, творчості, формування механізмів самоорганізації, самоосвіти, самореалізації особистості.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної професійної діяльності, і, по можливості, максимально скоротити в часі період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду педагогічної діяльності, системи її самоорганізації.

Основне завдання підготовки полягає не тільки у формуванні теоретико-методологічних основ професійної діяльності й усвідомленні суперечливості педагогічних процесів, але й синтезуванні психолого-педагогічних знань для теоретичного обґрунтування сутності будь-якого педагогічного явища чи факту, технологічного забезпечення професійної діяльності.

Основою здійснення педагогічної діяльності є сформованість відповідних дидактико-технологічних знань і умінь. Уміння як здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної організації діяльності за допомогою сформованих у суб'єкта знань і навичок. Структура педагогічної діяльності, результати аналізу психолого-педагогічної літератури [12] і практики роботи вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти дають змогу розробити групи знань і вмінь, які забезпечують здійснення дидактико-технологічної діяльності вчителя і керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Розроблений і апробований на практиці комплекс дидактико-технологічних знань та умінь став орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до досліджуваного феномена, орієнтиром їх самоосвітньої діяльності та набув свого розвитку в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Таблиця 1

Комплекс дидактико-технологічних знань і вмінь для забезпечення ефективності професійної підготовки вчителя і його діяльності в закладі загальної середньої освіти

№ з/п	Класифікація знань і вмінь	Види знань і вмінь
1.	Дидактико-технологічні знання	<p>Теорія управління освітнім процесом</p> <p>Принципи моделювання педагогічної діяльності (системність, прогностичність, моделювання результатів усвідомленість)</p> <p>Основні компоненти дидактико-управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів</p> <p>Цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності і аналіз результатів</p> <p>Основи діагностики і планування педагогічної діяльності (тактичне і стратегічне) і навчально-виховного процесу (тематичне, поурочне)</p> <p>Дидактичні знання і вміння у процесі організації педагогічної діяльності та управління навчанням</p> <p>Психологічні механізми педагогічної діяльності.</p> <p>Педагогічне діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності педагогічної діяльності</p>

		<p>Моделювання і визначення умов нормального функціонування професійної діяльності</p> <p>Програмування засобів і дій досягнення цілей педагогічної діяльності</p> <p>Самоаналіз і самооцінка результатів педагогічної діяльності</p> <p>Критерії оцінки ефективності і якості роботи вчителя і керівника закладу загальної середньої освіти</p>
2.	Діагностико-прогностичні уміння	<p>Діагностувати освітній процес, встановлювати причини його недостатнього функціонування</p> <p>Діагностувати зміст професійної діяльності, її основні компоненти</p> <p>Розробляти діагностичні програми самостереження, самоаналізу і самооцінки освітнього процесу</p> <p>Співвідносити поставлену мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення</p> <p>Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності</p> <p>Здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів професійної діяльності</p> <p>Приймати обґрунтовані самоуправлінські рішення</p> <p>Зіставляти результати діяльності з критеріями ефективності</p> <p>Визначати перспективи вдосконалення дидактико-управлінської діяльності, переводити її на більш високій, якісний рівень</p>
3.	Самоаналітичні уміння	<p>Аналізувати результати власної професійної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання (навчальні успіхи учнів, оцінка представниками педагогічного колективу, колегами) та суб'єктивних відчуттів</p> <p>Сформувати професійний ідеал, який би слугував еталоном для порівняння й оцінки власної діяльності та професійно-особистісних якостей</p> <p>Здійснювати вибір цілей самоаналізу і вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності (мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, змісту, засобів, результатів навчання)</p> <p>Визначати ступінь досягнення на уроці освітніх, виховних і розвивальних цілей</p> <p>Визначати ступінь реалізації принципів навчання як основи його управління</p> <p>Оцінювати правильність вибору засобів досягнення цілей навчання, уроку і педагогічної діяльності: а) змісту навчального матеріалу; б) методів, прийомів і форм навчання; в) наочно-технічного обладнання</p> <p>Здійснювати самоаналіз на всіх етапах процесу</p>

		професійної діяльності: під час проєктування (планування); у процесі організації; після його здійснення (ретроспективний аналіз)
		Встановлювати причини недостатнього функціонування педагогічної діяльності й освітнього процесу
4.	Самоорганізаційні вміння	Усвідомлювати внутрішню альтернативність управлінських (педагогічних) рішень
		Узгоджувати свої індивідуальні можливості з вимогами професійної діяльності
		Визначати і корегувати зміст дидактико-управлінської діяльності на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення
		Усвідомлювати свої стани і завдання діяльності
		Обґрунтовувати способи перетворення вихідної ситуації, оцінювати одержані результати, вносити корективи у власні дії
		Встановлювати взаємодію між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, регулювати їх
		Узагальнювати інформацію про успішність діяльності на основі її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв
		Переформульовувати задану мету і завдання діяльності у суб'єктивні поняття і уявлення
		Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності
		Економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій із вирішення завдань діяльності
		Планувати і програмувати свої дії відповідно до мети професійної діяльності і процесу навчання
		Самостійно здійснювати необхідні зміни у власній діяльності

Оволодіння дидактико-технологічними знаннями і вміннями сприятиме розвитку в майбутнього вчителя зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і процесів, умінь регулювати власну діяльність на уроці. Уже на початках оволодіння педагогічною теорією і практичними вміннями (під час неперервної практики, вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії») необхідно прагнути до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. З'ясовано, що «цікавий» зміст навчального матеріалу чи «ефектні» прийоми педагогічного впливу «виникають» не як випадок чи натхнення, а внаслідок попередньої цілеспрямованої підготовки вчителя. Досягнення поставленої дидактичної мети стає можливим за умови дотримання чіткої

логіки навчального процесу, забезпечення оптимальної взаємодії між його основними компонентами, формування мотивації учіння, визначення тактики і стратегії навчання. Таким чином формується переконання: ніщо не виникає без достатніх умов, вибір будь-якого педагогічного рішення завжди повинен спиратися на об'єктивний аналіз-оцінку конкретних умов. У професійній діяльності не повинно бути необґрунтованих дій: за кожне легковажне, непродумане рішення чи дію педагог карається недовірою до себе з боку учнів, внутрішнім неспокоєм, невдоволенням результатами власної роботи, недосягненням основних навчально-виховних цілей.

Водночас, під час аналізу реальної практики майбутні педагоги усвідомлюють, що «провалити» урок можна і в тому разі, коли не зроблено «грубих» помилок. Часто учитель начебто правильно будує урок, усвідомлюючи взаємозв'язок між його етапами, цікаво пояснює зміст нового навчального матеріалу. Але цього іноді замало. Причиною «провалу» в педагогічній діяльності часто є його шаблонні, хоча, на перший погляд, правильні дії, не позбавлені внутрішньої логіки рішення. «Маленькі» шаблони (перевірити домашнє завдання, щоб поставити бали, запропонувати учням самостійне виконання вправи без належного цілепокладання, пояснити новий навчальний матеріал без достатньої мотивації учіння тощо) породжують великі наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов'язаний з небезпекою формальної реалізації професійних функцій. Це сприяє тому, що за останні роки вчитель сприймає педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконує студентів, що багато помилкових рішень (некоректне формулювання цілей уроку, неузгодженість між метою і типом уроку, методом і формою організації навчання, відсутність взаємозв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу, слабе розуміння навчальних можливостей учнів) можна було уникнути, якби майбутні педагоги були ознайомлені з відомими в теорії правилами, конкретними схемами-варіантами процесу навчання. Тому пошукову роботу студентів необхідно спрямовувати на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формувати бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, виховувати потребу систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів часто допомагає правильно оцінити

конкретні умови навчання, вибрати адекватний ситуації план, прийняти оптимальне рішення.

Необхідно виокремити наявність особливо сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для розвитку пізнавальних потреб студентів і формування в них дидактико-технологічних знань та вмінь саме під час проходження практики, оскільки знання безпосередньо пов'язані з їх практичними досягненнями, тобто результативністю діяльності. Водночас педагогічна теорія і практика переконливо відкриває відносне, а не абсолютне значення засвоєних знань у професійній діяльності. Те, що в одній ситуації є основним, визначальним, в іншому випадку (часто вже на наступному етапі уроку) стає другорядним. Відомо, що у професійній діяльності дотримуватися одного правила часто означає порушувати інше – виконати їх в один і той же час просто неможливо. Наприклад, перед поясненням нового навчального матеріалу в одній ситуації педагог повинен забезпечити повторення раніше вивченого матеріалу для його закріплення, в іншому – здійснити повторення, щоб «підвести» учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному випадку треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів («зону найближчого розвитку» за Л. Виготським), в іншому – спрощувати навчальний матеріал, постійно повторювати основні правила і поняття. Яким чином діяти? Що в конкретній ситуації вважати основним, а що другорядним? Результати нашого дослідження показують, що навіть висока теоретична підготовленість випускників не дає змоги досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А. Дістервег, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно [1]. В. Сухомлинський стверджував, що «немає ні однієї педагогічної закономірності, немає ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей» [9, с. 7].

У процесі професійної підготовки педагога (під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін) необхідно акцентувати увагу на тому, що професійні дії вчителя обумовлені насамперед дидактичною метою, логікою навчального процесу, особливостями конкретної ситуації, співвідношенням основних його компонентів. Майбутньому педагогу необхідно враховувати логіко-психологічну сутність указаних правил, не відривати їх одне від одного.

Для професійного зростання необхідно прагнути до того, щоб навчити майбутнього вчителя самостійно використовувати дидактико-технологічні знання й навички, вибирати оптимальне педагогічне рішення в умовах практичної діяльності. На основі нашого дослідження можна стверджувати,

що під час формування дидактико-технологічних знань та вмінь важливо оволодіти прийомами порівняльного мислительного аналізу (уміння знаходити відмінності в подібних дидактичних явищах і подібність у зовнішньо відмінних). Крім цього, в осмисленні навчальної інформації передбачено, щоб студенти використовували такі мислительні операції, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, класифікація, систематизація, абстрагування. Формування вміння виділяти основне, суттєве (поняття, правила, закони, ідеї) доцільно здійснювати під час повідомлення студентам основних завдань вивчення теми, синтезування основних положень, понять, їх характеристик, порівняння суттєвих ознак з додатковими, другорядними або з близькими за змістом, аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Так, наприклад, під час проведення лабораторно-практичних занять з педагогіки студенти вчать синтезувати і диференціювати елементи методики розумового виховання, що є найбільш уживаними в процесі фізичного виховання учнів; основні компоненти процесу навчання за змістом діяльності вчителя й учнів; різні аспекти проблеми співвідношення навчання і розвитку особистості; зміст таких понять, як, наприклад, «процес», «процес навчання» і «навчальний процес». Під час проведення лабораторно-практичних занять перед студентами постають такі пізнавальні завдання: знайти ключові слова, смислові ряди, основні думки та ідеї у прочитаному тексті; поділити зміст навчального матеріалу підручника на теоретичний, емпіричний і практичний; створити план виступу, виразити в одному реченні основну ідею, сформулювати запитання до тексту та ін. Водночас прагнемо розвивати логічне запам'ятовування: формулювання установки на запам'ятовування матеріалу на тривалий період, організація діяльності, яка сприяє запам'ятовуванню: створення схем, опорних пунктів, конспектів, заповнення таблиць, моделювання окремих етапів уроку.

Результати експериментальної роботи свідчать, що наприкінці III семестру студенти впевнено знаходять загальні ознаки в ситуаціях з різними зовнішніми параметрами. Уміння порівнювати формує здатність узагальнювати педагогічний матеріал. Поступово майбутній учитель легко і природно усвідомлює поняття типового, наприклад, характерна побудова етапу уроку того чи іншого типу (мікроструктура уроку), типовий прийом; основні, найбільш суттєві характеристики та особливості конкретної ситуації.

Багато прикладів для такої роботи знайдено у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. «У діяльності багатьох учителів часто трапляється така

ситуація: на попередньому уроці всі учні добре зрозуміли правило (визначення, закон, формулу, теорему), добре відповідали, наводили приклади, але на наступному – більшість із них відтворює вивчене невпевнено, нечітко, з помилками, а дехто навіть забуває зміст матеріалу попереднього уроку. Виявляється, що під час виконання домашнього завдання, багато учнів мали великі труднощі» [9, с. 47]. Так, студенти, аналізуючи ситуацію, її особливості, знаходять причини суперечливого явища, вказують шляхи розв'язання даної проблеми. У процесі спільної аналітичної діяльності майбутні вчителі з'ясовують, що зрозуміти – це не означає знати. Щоб оволодіти знаннями, необхідно їх осмислити. Тому під час формування нових знань в учнів важливим є етап спеціального осмислення нового навчального матеріалу, особливо зв'язків між фактами, явищами і закономірностями. Студенти самостійно формулюють основну вимогу до діяльності вчителя: чим ефективніша праця учня під час осмислення знань, тим менше часу і зусиль необхідно йому для виконання домашнього завдання.

Позитивний вплив на процес оволодіння дидактико-технологічними знаннями і вміннями має розвиток пам'яті студентів. Достатньо аргументованою є думка про те, що під час навчання у вищій школі майбутній учитель здебільшого спирається на точне запам'ятовування визначень, понять, правил, закономірностей. Є деякі викладачі, які стимулюють студентів саме до цього. Наше дослідження свідчить, що в навчальній діяльності майбутнього вчителя (61%) домінує механічне запам'ятовування, а не смислове, логічне. Не випадково, що ефективність практичної роботи випускників часто є низькою. Це наслідок того, що під час навчання у вищій школі майбутній педагог не запам'ятав на все життя, не зберіг міцно в пам'яті тих елементарних правил, закономірностей, вимог, «прописних істин», які є фундаментом професійних дій. Під час експериментальної роботи було запропоновано завдання, зміст яких треба відновити через 15 хвилин після показу моделі-схеми навчальної теми чи педагогічної ситуації з великою кількістю елементів. З'ясовано, що схеми з логічно-розміщеними елементами відтворюються в 4-5 раз швидше і з меншою кількістю помилок. Щоб розвивати пам'ять, доцільно пропонувати завдання для самостійного створення таких моделей, відтворення змісту тієї чи іншої теми у формі запитань-відповідей, структурування основних понять, упорядкування категоріального апарату педагогіки, фіксування основних проблемних питань.

Успіхи в педагогічній діяльності обумовлені дисципліною мислення і вимагають стійкої, інтенсивної уваги. Послідовною і цілеспрямованою роботою педагог може забезпечити успішність навчальної діяльності учнів, високий рівень сформованості вмінь і навичок, але достатньо послабити увагу, як результати попередніх зусиль зникнуть. Педагог, який досягає значних успіхів у професійній діяльності, відрізняється від інших не тільки більш глибоким розумінням законів теорії, але й здатністю до тривалої та активної концентрації уваги [11, с. 182].

Практична діяльність учителя, як свідчать результати нашого дослідження, формує вміння фіксувати не тільки окремі фактори чи «бачити» окремого учня, але й уміти розподіляти увагу на весь спектр навчального процесу. Досягти цього нелегко. Дослідження свідчить, що майбутній педагог під час пошуку і прийняття конкретного рішення «не бачить» усіх учнів, особливостей протікання їх пізнавальних процесів на етапах сприймання, осмислення, розуміння чи узагальнення навчальної інформації: із загальної кількості учнів (25-30 осіб.) в полі зору знаходяться лише 5-10. Це зовсім не означає, що вибірковість уваги і зумовлені нею помилки в практичній діяльності визначаються об'єктивними умовами. Навпаки, практика свідчить, що об'єктивні труднощі під час аналізу педагогічної ситуації розвивають у майбутніх учителів здатність в окремі моменти переключати увагу і перерозподіляти напрями мисленнєвого зосередження. Ця важлива професійна якість – «бачити» в складній педагогічній ситуації багато і достатньо глибоко – добре формується в умовах практичної роботи. В. Сухомлинський вважав, що здатність учителя розподіляти увагу, наприклад, під час пояснення нового навчального матеріалу, є фундаментом педагогічної майстерності. Він писав: «Учитель пояснює, наприклад, тригонометричні функції, але основна його думка – не про функції, а про учнів: він спостерігає, як працює кожний учень, які труднощі сприймання, мислення, запам'ятовування мають окремі вихованці» [9, с. 28].

У процесі експериментальної роботи враховано, що обмежений час на пошук і прийняття конкретного педагогічного рішення дисциплінує мислення. Тривалі сумніви і відкладання вибору «на потім» заборонені педагогові. За певні проміжки часу рішення обов'язково повинно бути прийнято і втілено в практику. Тому майбутнього педагога необхідно навчати раціонально розподіляти час, об'єктивно оцінювати його інтервали, а основне – долати нерішучість у виборі того чи іншого рішення. Водночас не треба забувати пораду В. Сухомлинського про те, що іноді

треба зачекати, не приймати рішення, надати можливість «відстоятися» почуттям. «Кожний раз, коли треба поговорити з учнем про його вчинок, в якому виявилися складні, суперечливі сторони його душі, я завжди відкладаю цю бесіду на декілька днів» [9, с. 9].

У процесі формування дидактико-технологічних компетентностей необхідно стимулювати у студентів розвиток уяви та здібностей передбачення, акцентувати увагу на тому, що будь-яке професійне рішення не повинно реалізовуватися тільки з розрахунку на вдачу; повинні бути зважені всі «за» і «проти». Надмірне фантазування, легковажність неприпустимі: необхідно приймати рішення, ураховуючи реальну ситуацію. Багато студентів-випускників втрачають час і сили на те, щоби подолати негативні хвилювання, які пов'язані зі спогадами про минулі упущення і втрати. Педагогові не завжди треба звертатися до думок типу «треба було...». Рішення прийнято і втілено, минулу ситуацію не повернеш, жаль про нереалізовані можливості даремний, а наступна ситуація потребує зосередження уваги на реальних упущеннях.

У процесі створення моделі уроку, вибору того чи іншого засобу навчання студентів треба навчати оперувати в уяві педагогічними поняттями-явищами (мета, метод, форма, прийом, навчальні можливості учнів), які ще «не відбулися». Тому ми спрямовували майбутніх фахівців на діяльність, яка забезпечувала можливість абстрагуватися від конкретного «розташування» основних компонентів процесу навчання і здійснювати прогностичний аналіз без опори на безпосереднє сприймання педагогічних явищ. Конкретний підхід до оцінки основних компонентів майбутнього процесу навчання і власної педагогічної діяльності вимагає передбачати майбутні події, рішення, ситуації, завдання. Це можливо здійснити тільки за умов динамічної оцінки дидактичного процесу, а не статичної, яка передбачає вивчення зовнішніх факторів, опору на зовнішні параметри ситуації (загальна навчальна активність учнів, основні методи і форми роботи та інше). Таку статичну оцінку-аналіз можна позитивно прийняти тільки на попередньому етапі тематичного планування. Отже, здатність аналізувати в мисленні результати освітнього процесу є однією з важливих умов ефективності професійної діяльності, її корегування. Особливістю прогностичного аналізу є необхідність постійного зіставлення майбутнім учителем своїх рішень (дій) з реакцією учнів, з їх пізнавальними діями.

Таким чином, у процесі оволодіння педагогічною теорією важливим завданням є не тільки формування знань з теорії виховання і навчання,

оволодіння дидактико-технологічними вміннями, але й розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, професійного мислення, зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і фактів.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули до варіативності занять за змістом і формою, оскільки майбутній учитель часто імітує побачене раніше. Знання рівня підготовленості аудиторії забезпечує можливість корегувати зміст і форми навчання від «класичних» лекцій і семінарів до лекцій-консультацій, лекцій-дискусій, проблемних семінарів, тренінгів, ділових ігор, аналізу уроків чи їх фрагментів.

Важливим елементом роботи з формування і розвитку комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь є самоаналіз уроків, власної педагогічної діяльності під час педагогічної практики. Складання евристичних програм самоаналітичних і саморегуляційних дій у процесі лабораторно-практичних занять у школі дає змогу успішно знаходити причини тих чи інших педагогічних явищ, моделювати значущі умови педагогічної діяльності і створювати прогностичну програму її здійснення.

Таким чином, серед основних шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі в контексті досліджувальної проблеми можна виокремити такі:

- 1) формування комплексу проблемних завдань вивчення теми;
- 2) виділення головного, суттєвого у змісті тем;
- 3) створення плану заняття і особистісної самоорганізації;
- 4) самостійний пошук необхідної інформації (підручники, посібники, електронні джерела);
- 5) демонстрування вибору того чи іншого варіанту діяльності;
- 6) забезпечення проблемно-пошукового характеру підготовки студентів;
- 7) розробка декількох варіантів однієї і тієї теми чи проблеми, порівняльний аналіз різних методичних розробок;
- 8) обґрунтування того чи іншого виду робіт, змісту навчання.

Важливим етапом становлення і розвитку дидактико-технологічних знань і вмінь (компетентностей) є практична робота в школі, дидактико-управлінська діяльність керівників закладів загальної середньої освіти, а також система підвищення кваліфікації й організація методичної роботи.

Сучасний керівник-освітянин, який прагне стати лідером у своєму колективі, повинен уміти кваліфіковано здійснювати дидактико-управлінську діяльність, визначати перспективи розвитку закладу, передбачати стратегію подальшого просування відповідно до його місії.

Він повинен цілеспрямовано впливати на свою команду заступників і вміти об'єднувати спільні зусилля колективу для досягнення поставленої мети. Досягти результату зможе тільки вмотивований керівник, який готовий узяти на себе відповідальність за роботу, ставить перед собою та колективом реальні цілі та докладає максимальні зусилля для їх досягнення. Це обов'язкові вимоги до професіоналізму сучасного керівника закладу освіти, ті особливі вміння, знання, моральні та психологічні якості, що становлять основу дидактико-управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти мають бути притаманні менеджеру освіти, фахівцю-управлінцю. Тому, на нашу думку, кваліфікаційні вимоги до сучасного керівника повинні враховувати відповідну модель дидактико-управлінської компетентності керівника.

Результати емпіричного дослідження, дані анкет, аналіз книг контролю директора і завуча школи свідчать про те, що дидактико-управлінська діяльність, здійснювана представниками шкільної адміністрації, часто немає конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови освітнього процесу, уроку та інших форм організації навчання.

Невипадково вчителі в питанні оцінки дидактико-управлінської діяльності керівників школи висловлюють різні позиції щодо її організації. Результати опитування, анкетування, бесід, спостережень, свідчать, що вчителів-практиків умовно можна поділити на три групи за рівнями сформованості дидактико-технологічних знань і вмінь.

До першої групи належать вчителі, які мають високий рівень дидактико-технологічних знань і аналітичний спосіб мислення. Їх компетентність в галузі дидактичного забезпечення освітнього процесу знаходиться на рівні компетентності керівника закладу освіти. Характеризуючи якість роботи таких учителів, керівники відзначають їх дидактичну обізнаність, знання інноваційних методів і засобів навчання, добросовісність, прагнення допомогти іншим, ініціативність і творчість у роботі, об'єктивність в оцінці рівня роботи колег і результатів самостійної діяльності.

До другої групи належать учителі, які недостатньо володіють дидактичними знаннями і вміннями моделювати та організовувати освітній процес, аналізувати його результати. Рівень компетентності часто характеризується заниженою самооцінкою. Під час аналізу уроку повністю погоджуються з думкою директора, чи його заступником, не вміють зіставити, оцінити мету педагогічної діяльності. Вчителі цієї групи менш критичні і щодо діяльності своїх колег.

Третя група вчителів характеризується недостатніми дидактико-технологічними знаннями і вміннями. Рівень компетентності характеризується завищеною самооцінкою результатів роботи. Самоаналіз часто не об'єктивний, що свідчить про низьку продуктивність праці, рекомендації представників адміністрації школи не сприймають, не погоджуються з оцінкою результатів роботи.

Анкетування свідчать, що більшість учителів (64%) недостатньо компетентні в галузі дидактичного забезпечення освітнього процесу. Ця некомпетентність призводить до суб'єктивного аналізу педагогічної діяльності (занижена або завищена самооцінка).

Багато вчителів, які ввійшли до третьої групи (68,8%), необ'єктивно ставляться до дидактико-управлінської діяльності керівників шкіл, часто «ігнорують» виконання рекомендацій і пропозицій за підсумками педагогічного аналізу, що призводить до конфліктних ситуацій.

Під час дослідження означеної проблеми було також встановлено, що слабо сформовані в період навчання у ЗВО дидактико-технологічні знання і вміння, за відсутності чіткої організації роботи керівників ЗЗСО формуються стихійно. Це вимагає постійної уваги, тривалого часу, але не гарантує від помилок. Якщо врахувати, що методична робота в закладі освіти не націлена на розвиток цих компетентностей і що нерідко самі керівники школи аналізують роботу вчителя на рівні «здорового глузду», а не відповідно до вимог науки, то з'являється необхідність певним чином удосконалити в цьому напрямі підготовку педагогів.

Для того, щоб учителі постійно працювали над собою, формували дидактико-технологічну компетентність, необхідний комплекс заходів, який би охоплював:

- 1) відвідування і педагогічний аналіз уроків директором (завучем) школи;
- 2) проведення відкритих уроків керівниками шкіл;
- 3) проведення відкритих уроків учителями школи;
- 4) проведення взаємовідвідувань уроків колегами;
- 5) тиждень відкритих уроків вчителя-майстра;
- 6) показові уроки щодо впровадження передового педагогічного досвіду;
- 7) спостереження й аналіз педагогічної діяльності студентів-практикантів учителями з позиції власного досвіду і педагогічної науки;
- 8) курси підвищення кваліфікації (за умови їх позитивної спрямованості).

Запропонований комплекс заходів сприятиме розвитку критичного мислення вчителя, дидактико-технологічних знань і вмінь, формуванню психологічної установки на постійну самооцінку результатів власної професійної діяльності.

Таким чином, аналіз підготовки майбутнього фахівця у ЗВО і його практичної діяльності в ЗЗСО свідчить, що педагоги недостатньо володіють знаннями дидактичних основ пізнання, системним підходом до моделювання й аналізу навчального процесу, методами використання дидактичних знань в аналітичній діяльності, що знижує ефективність їх професійної діяльності. Зазначені недоліки пояснюються тим, що в умовах традиційного навчання, яке на сучасному етапі домінує в практиці підготовки вчителя, засвоєння нової інформації здійснюється на основі чуттєвого пізнання, під час якого важко розуміти майбутніми вчителями суперечливу природу педагогічних процесів, які є ядром дидактичних міркувань й аналізу. Слабке розуміння філософських категорій (сутність і явище, форма і зміст, причини і наслідки і т.п.) призводить до того, що студенти слабо засвоюють такі поняття як внутрішня і зовнішня структура уроку, структура методу як явище і сутність, макро- і мікро зв'язки в структурі уроку та ін. Досягнути реальних зрушень у формуванні дидактико-технологічних компетентностей можна на основі посиленої уваги до питань діалектичної теорії, а також теорії пізнання, формування вміння використовувати знання категорій і законів дидактики для розуміння освітніх реальностей, їх внутрішніх характеристик.

Варто зазначити, що в процесі вивчення навчальних дисциплін знання теорії слабо перетворюється в метод пояснення суперечливої природи освітніх процесів з позиції сучасних знань про них.

Недоліки в підготовці вчителів пов'язані з тим, що процес пізнання теорії і практики навчання реалізується в основному на індуктивній основі. Індукція як один із методів пізнання сприяє формуванню вмінь узагальнювати емпіричний матеріал у формі абстракцій. Також вони повинні «пройти» перевірку досвідом, тобто трансформуватися в практику пізнання.

Необхідно констатувати, що можливості формування дидактико-технологічних компетентностей (знань, умінь, досвіду) у майбутніх учителів і їх розвиток в навчальному процесі ЗВО закладені в структурі змісту багатьох навчальних дисциплін, але вони слабо реалізуються в силу різних причин. Основною серед них є низький рівень сформованості аналітичного складу розуму в студентів ще у період їх навчання в школі.

Ця ситуація призводить до того, що студентам важко засвоювати основні категорії і поняття навчальних дисциплін, розуміти зовнішню форму і внутрішню сутність основних об'єктів пізнання і т. п. Зустрівши опір сформованого у деякої частини студентів формального мислення, викладачі багатьох теоретичних дисциплін змушені спрощувати методичні процедури засвоєння знань студентами, що призводить не до розвитку, а до застою (деградації) мислення майбутніх фахівців. Лише досвідченим, творчим викладачам вдається трансформувати знання в переконання, в способи перетворювальної діяльності, забезпечити системне засвоєння знань найбільш здібною частиною студентів. Таким чином, аналітичні можливості багатьох навчальних дисциплін ще недостатньо реалізовані. Цьому не сприяють і такі активні форми навчання, як семінари, лабораторно-практичні заняття, виконання індивідуально-дослідних завдань, під час яких продовжує функціонувати репродуктивна діяльність і відповідне мислення.

Таким чином, реалізація кожного компонента професійної діяльності вчителя здійснюється на основі дидактико-технологічних знань й умінь. Визначені групи знань і вмінь формуються в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, поглиблюються і розширюються за змістом і спрямованістю у процесі професійного становлення (методична робота, підвищення кваліфікації, участь в майстер-класах, вебінарах, тренінгах).

Розроблений і апробований на практиці комплекс дидактико-технологічних знань і вмінь є основою забезпечення ефективності професійної підготовки вчителя і практичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, а також орієнтиром для визначення змісту його професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей і потенціалу дидактико-технологічних знань і вмінь для формування самоосвітньої діяльності вчителів і керівників ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр. пед. сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
2. Національний освітній глосарій: вища школа / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий та ін.; за ред. В.Г. Кременя. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Пляди, 2014. 100 с.

3. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. К.: Вища школа, 2004. 286 с.
4. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация URL: www.humaties.edu.ru/db/msg/16830 (дата звернення: 03.06.2020)
6. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 2–6.
7. Селезньова Н.А. Качество высшего образования: опыт системного исследования. Оценка качества профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 76–114.
8. Смирнова М.Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 192 с.
9. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
11. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г.В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 27 с.
12. Чайка В., Писарчук О. Лідерські компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу: прогностичний аналіз. К.: ДП «НВЦ «Пріоритет», 2016. 52 с.

Шульга І. М.,

*кандидат педагогічних наук, методист інклюзивно-ресурсного центру,
викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
ira.shulha@gmail.com*

Кікінежді О. М.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології, директорка Науково-дослідного
центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської і студентської
молоді НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
okiki77777@gmail.com*

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах євроінтеграції України зростає суспільний запит на формування компетентної, конкурентоспроможної та толерантної особистості, яка орієнтується в сучасних реаліях глобального світу. Тому викликом часу для національної освітньої системи є впровадження політики гендерної рівності та недискримінації у нову українську школу, що відповідає *міжнародним* (Загальна Декларація ООН про права людини, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини, Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини, Стратегія Ради Європи з прав дитини (2016–2021 рр.), Резолюція «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року») і *національним* (Конституція України, Закони України («Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція Нової української школи, Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021») нормативним документам. Згідно з міжнародним правом, держави зобов'язані поважати,

захищати та забезпечити дотримання прав людини, зокрема, через систему освіти [6, с. 11].

Сьогодні актуалізується проблема пошуку і обґрунтування ефективних шляхів створення недискримінаційного шкільного середовища, де культивуються повага до основоположних прав і свобод дитини, паритетність і рівноцінність статей як демократичних засад мирного співіснування людей та повноцінного розвитку особистості. Зокрема, важливим є вивчення ролі керівника закладу загальної середньої освіти, який є носієм іміджу школи та здійснює управлінські функції.

Затребуваність досліджуваної проблеми підтверджується увагою науковців до її вирішення. Зокрема, у зарубіжних працях наявний вагомий досвід щодо впровадження недискримінаційного підходу у заклади загальної середньої освіти, створення шкільного середовища, яке є недискримінаційним, гендерно-справедливим та інклюзивним («Non-Discriminatory Education» («недискримінаційна освіта»), «Non-Discriminatory Policy as to Students» («недискримінаційна політика щодо учнів»), «Gender Equitable Learning Environment» («гендерно-справедливе освітнє середовище»), «Gender-Balanced Education» («гендерно збалансована освіта»), «Gender-Equitable Education» («гендерно-справедлива освіта»), «Inclusive Learning Environment» («інклюзивне освітнє середовище»), «Child-Friendly Environment» («дружнє до дитини середовище»), «Welcoming School Environment» («сприятливе шкільне середовище»), «Non-Sexist Education» («освіта без сексизму»). Зміст недискримінаційної освіти, що ґрунтується на принципах гендерного підходу, розкрито у дослідженнях С. Бем (S. Bem), Ш. Берн (Sh. Bern), Л. Еліот (L. Eliot), Ф. Джексона (Ph. Jackson), К. Лінч (K. Lynch), Г. Острем (G. Ostrem), Дж. Тейлора Гатто (J. Taylor Gatto) та інших вчених.

Українські науковці займаються розробкою теоретико-методологічних засад гендерної освіти та виховання, виявленням шляхів впровадження гендерного підходу у заклади освіти різного рівня, здійснення гендерного аналізу шкільного простору та антидискримінаційної експертизи освітнього контенту (Т. Говорун, С. Вихор, В. Гайденко, Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Дрожжина, О. Костюк, О. Луценко, О. Масалітіна (Малахова), О. Марущенко, Т. Марценюк, О. Петренко, І. Шульга, Л. Яценко та інші).

Особливу роль у створенні недискримінаційного середовища відіграє керівник закладу освіти, зокрема, його готовність до здійснення

інноваційної управлінської діяльності на засадах недискримінації. Уваги заслуговують праці науковців, в яких розкрито особливості формування гендерної компетентності керівників та їх підготовки до реалізації гендерного підходу в управлінській діяльності (О. Бондарчук, Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Нежинська, В. Олійник, О. Овчарук, В. Семиченко та інші).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад здійснення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти щодо створення недискримінаційного шкільного середовища.

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини (1989 р.), принцип недискримінації означає, що всі права дитини повинні бути забезпечені без будь-якої дискримінації, незалежно від раси дитини чи її батьків/законних представників, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного, етнічного або соціального походження, майнового стану, інвалідності тощо [9].

У Концепції Нової української школи вказано, що «сучасна школа повинна працювати на засадах «педагогіки партнерства», провідними принципами якої є повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, соціальне партнерство, спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками «на рівних». Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини, тому важливо втілити особистісно орієнтовану модель освіти, коли враховуються здібності, потреби та інтереси кожної дитини, незалежно від її статі, реалізується принцип дитиноцентризму» [13, с. 14].

Таким чином, проблема створення недискримінаційного середовища у закладі загальної середньої освіти стосується насамперед забезпечення партнерської взаємодії та діалогічного спілкування у тріаді «батьки – діти – педагоги», викорінення будь-яких форм дискримінації за ознаками віку, статі, інвалідності, етнічності, релігії тощо.

Уваги заслуговує аналіз досвіду Лозівського навчально-виховного комплексу № 10 та Огіївського навчально-виховного комплексу (Харківська область) щодо створення гендерночутливого середовища. Це своєрідний простір, де адміністрація, педагогічний колектив, учні та учениці демонструють високий ступінь гендерної чутливості, здатні й готові виявляти, аналізувати та реагувати на все, що пов'язане з гендерною нерівністю, стереотипами та сексизмом. Зокрема, тут проведено гендерно-

освітній експеримент, що охоплював тренінги для вчителів, гендерний аудит щодо включеності принципів гендерної рівності у діяльність закладу, що дало змогу виявити «вузькі місця» гендерних проблем у школах і розробити відповідні рекомендації для позитивних змін [3].

У нашому дослідженні недискримінаційне шкільне середовище трактуємо як гендерно-справедливе, дружнє до дитини, яке базується на принципах соціальної справедливості, недискримінації, гендерної рівності, дитиноцентризму, егалітарності та паритетності статей, в умовах функціонування якого забезпечується повноцінний розвиток особистості та вибудовується її «майбутня життєва траєкторія» (В. Кремень). У його структурі виокремлюємо такі складові: просторово-предметну (розташування навчального закладу, інтер'єр та екстер'єр, наявність відпочинкових зон, фон, на основі якого розгортаються стосунки всіх учасників освітнього процесу; психодидактичну (змістова сфера: навчальні програми, плани, підручники, посібники, форми, методи та прийоми навчання і виховання); соціальну (суб'єкти освітнього процесу: адміністрація школи, педагогічний колектив, батьки, учні та учениці) [10; 11; 19].

Розглянемо зміст кожної із складових у контексті запровадження недискримінаційної освіти.

Як засвідчують результати досліджень з гендерної проблематики, де-факто у школі існує так званий неформальний механізм гендерної сегрегації. Зокрема, просторово-предметний компонент визначається «жіночими» та «чоловічими» територіями та стосується окремих/роздільних кабінетів трудового навчання для дівчат і хлопців, алгоритму шикування на уроках фізкультури, коли першими у строї розміщуються хлопці, а дівчата – після них. Науковцями з'ясовано, що простір, який займають хлопці (спортивні майданчики, ігрові зони, коридори) є значно більшим за площею, аніж «територія дівчат» (клас, вбиральня, рідше – окремі частини коридору та шкільного подвір'я), у кількісному співвідношенні це становить 70% і 30% відповідно. Тому Т. Кермеш, І. Цверкене наголошують на необхідності облаштування спільних ігрових майданчиків і простору для дослідницької діяльності дівчаток і хлопчиків, близького розташування «жіночих» і «чоловічих» територій [7, с. 12].

Інший аспект просторово-предметного компонента стосується «настінного простору» (інформаційні стенди, плакати, оголошення тощо). Зокрема, О. Марущенко та О. Плахотнік зазначають, що на стендах

«Гордість школи», зазвичай, світлин дівчаток-відмінниць у 1,5–2 рази більше, ніж хлопчиків-відмінників. Успішність дівчаток є дещо вищою порівняно з однолітками-хлопчиками, що є наслідком статево типізованого виховання, оскільки змалку в дівчаток виховують найбільш відповідні шкільним вимогам якості, як-от: уважність, старанність, посидючість, дисциплінованість тощо [11, с. 26–27]. Натомість хлопчики частіше зображені на плакатах «Безпека на дорозі», «Обережно, вогонь!», «Подбай про свою безпеку!» у ролі порушників, або героїв, які рятують життя інших. Зазначене вище є ознакою дискримінаційної освіти і підсилює існування гендерного стереотипу про те, що хлопчики більш активні, схильні до ризикованої та небезпечної поведінки, тоді як дівчатка – пасивні, «все роблять правильно» [5; 8; 11; 19]. У цьому випадку пропонуємо педагогам та учнівству спільно підготувати гендерночутливі стіннівки для облаштування класних куточків, розробити поради щодо розподілу шкільних обов'язків та доручень чи рекомендації, які допоможуть обом статям будувати міжособистісні стосунки на принципах партнерства, взаємодовіри, взаємоповаги, взаємопідтримки та взаємодопомоги [8; 19; 20].

Психодидактичний компонент недискримінаційного шкільного середовища охоплює низку нормативних документів та дидактичних матеріалів. Це державні стандарти початкової, базової та профільної середньої освіти, навчальні програми з кожного предмета, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації тощо.

Відомо, що ЮНЕСКО виділяє «відкриту» та «приховану» статеvu дискримінацію. «Відкрита» дискримінація – це наявність різних навчальних програм, підручників для дівчаток і хлопчиків. «Прихована» дискримінація – наявність гендерних стереотипів у програмах, підручниках, інших дидактичних матеріалах, які пропонують дівчаткам і хлопчикам різні моделі поведінки, а також взаємодія вчителів з учнями та ученицями, коли в опосередкований спосіб діти отримують стереотипізовані настановлення. Вчені стверджують, що «прихований соціалізаційний план» не лише відображає гендерні стереотипи, а й підтримує гендерну нерівність [8; 12; 18; 20].

Результати проведеної гендерної експертизи шкільних підручників (редакція 2004–2016 рр.) засвідчили явище «прихованої дискримінації», що стосується мовного андроцентризму; гендерної асиметрії в ілюстративному та текстовому матеріалі; зображенні осіб жіночої та чоловічої статей у традиційних (стереотипних) видах діяльності, зокрема, приватна сфера

закріплена за дівчатами/жінками, натомість публічна належить хлопчикам/чоловікам. Таке зображення формує і закріплює у свідомості дітей стереотипне бачення свого майбутнього призначення лише через призму статі та нівелює індивідуальні уподобання дітей.

Відповідно до Концепції Нової української школи, підручники нового покоління поряд із традиційними дидактичними функціями (інформативною, трансформаційною, мотиваційною, систематизувальною, інтегративною, розвивальною, виховною, самоконтролю тощо) мають виконувати й новітні функції: розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів та учениць в інформаційному просторі; розвиток ключових і предметних компетентностей [5; 13]. Тому важливим завданням сьогодення постає розроблення якісно нового типу підручника як потужного засобу подолання гендерних стереотипів, запобігання та протидії дискримінації в освіті.

Врахування недискримінаційного підходу під час написання рукописів підручників має своє нормативне підґрунтя. Зокрема, в Законі України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» зазначено: «Навчальні заклади забезпечують ... підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка, спрямованих на формування ненасильницьких моделей поведінки, ... поваги до людської гідності» [14].

Підручники та навчальні посібники мають культивувати цінність прав людини, різноманіття та рівність; підтримувати соціальну згуртованість суспільства і міжкультурний діалог; протистояти дискримінації за різними ознаками: раса, стать, вік, колір шкіри, мова, політичні та інші погляди, релігія, національне чи соціальне походження; майновий або інший статус та інші ознаки [6, с. 31].

У цьому контексті доречною ініціативою, започаткованою МОН України у 2017 році, є проведення антидискримінаційної експертизи шкільних підручників, які готуються до друку за державний кошт. Метою антидискримінаційної експертизи є виявлення у текстових та позатекстових (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) компонентах підручників проявів дискримінації за захищеними ознаками (раса, колір шкіри, політичні, релігійні та інші переконання, стать, вік, інвалідність, етнічне та соціальне походження, мова та інші) у формі стереотипів, ксенофобії, ейджизму, андро- та етноцентризму, сексизму тощо та надання рекомендацій щодо їх усунення [4, с. 6].

Як зазначає координаторка антидискримінаційної експертизи, радниця міністерки освіти та науки з питань політики гендерної рівності та антидискримінації в освіті, О. Масалітіна: «Першого року, коли проводилася ця експертиза, на жаль, не було виявлено жодного проєкту підручника, який би цілком відповідав недискримінаційному підходу. І уявіть, який стрибок відбувся, бо 2019-го серед 256 підручників, які ми перевіряли, лише два – а це менше, ніж 1% – не відповідали недискримінаційному підходу, 42% цілком відповідали і 57% відповідали частково, а це означає, що після незначних редагувань авторський колектив може легко досягти того, щоб підручник відповідав усім вимогам». Проте у підручниках досі трапляються формулювання, які принижують людей через їх вік, інвалідність, стать, етнічне походження тощо [2].

Зосередимо увагу на аналізі соціального компонента недискримінаційного шкільного середовища (суб'єкти навчального процесу, стиль взаємостосунків у системі «адміністрація – педагогічний колектив – учні – батьки»).

Результати досліджень (С. Вихор, Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, І. Шульга) підтверджують стереотипізованість поглядів вчителів, що призводить до статево диференційованих настановлень і полярного виховання дівчат і хлопців. Зокрема, у школі вчителі схвалюють допитливість, активність хлопців, їх вміння досягати успіху, надають більше додаткових пояснень і стимулюють до самостійного розв'язання проблеми. Натомість дівчат хвалять за зовнішній вигляд, готовність допомогти, слухняність і старанність, вони отримують у 2–3 рази менше уваги з боку дорослих, проте більше критичних зауважень щодо неправильного виконання завдань. Педагоги спрямовують хлопців на успішну кар'єру, здобутки в професійній сфері, а дівчаток – на те, щоб «вдало вийти заміж», на виконання виключно сімейних ролей, жіночі професії. Від хлопців, зазвичай, вчителі очікують конструктивного розв'язання проблеми, виконання завдання раціональним способом, а дівчаток заохочують до емоційного врегулювання стосунків [8; 10; 20].

1. Отже, вчителі мають упереджені погляди щодо виховання обох статей, дотримуються традиційних вимог до організації освітнього процесу, що є ознакою дискримінації у школі.

Особливу увагу в організації освітнього процесу, а відтак і у створенні недискримінаційного шкільного середовища відіграє керівник закладу освіти, на якого покладена важлива місія розвитку ідеології рівних прав і можливостей обох статей. Сучасний директор школи – це вмілий

управлінець, який має розглядати проблеми, що виникають в його діяльності, крізь призму недискримінаційного підходу, враховуючи специфіку його запровадження в освітній процес.

Суголосними з нашими міркуваннями є дослідження О. Бондарчук та О. Нежинської щодо формування гендерної компетентності керівника закладу освіти. Вчені наголошують на важливості гендерної обізнаності директора як організатора нової системи взаємостосунків у педагогічному та учнівському колективах, що безпосередньо причетний до реалізації гендерного підходу в практику управління закладом освіти. Дослідницями визначено зміст і компоненти гендерної компетентності керівника закладу освіти, яка зумовлена специфікою їхньої управлінської діяльності та містить сукупність мотивів, знань, умінь та особистісних якостей, які сприяють запровадженню гендерної рівності в освітню практику [1, с. 22]. Зокрема, ними виокремлено три компоненти у структурі гендерної компетентності директора школи:

- когнітивний (обізнаність у гендерній політиці в сфері освіти; знання законодавчої бази щодо запровадження гендерного підходу в практику управління закладом освіти; знання про напрями запровадження гендерної рівності в освітню практику; знання гендерної психології; знання гендерних характеристик особистості);

- операційний (вміння і навички щодо впровадження гендерного підходу в управління закладом освіти; вміння вирішувати непорозуміння у педагогічному колективі, що стосуються гендерної нерівності та дискримінації; впровадження гендерної просвіти для всіх суб'єктів освітнього процесу);

- особистісний (усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе; толерантне ставлення до представників іншої статі; відсутність гендерних стереотипів і упереджень; позитивне ставлення до гендерної просвіти; прагнення до реалізації гендерного підходу в управлінні закладом освіти) [1, с. 25-26].

Оскільки діяльність директора школи має комплексний характер, то, на нашу думку, його важливими завданнями є організація заходів щодо забезпечення безпеки та інклюзивності приміщень і території закладу освіти; розроблення документів, які відображатимуть спільну партнерську позицію керівництва, педагогічного колективу, учнівства та батьків щодо виявлення дискримінації у закладі освіти; ухвалення нормативних документів, посадових інструкцій працівників, правил поведінки для всіх учасників освітнього процесу із врахуванням принципів недискримінації;

призначення відповідальної особи за вироблення алгоритму дій щодо попередження, виявлення та реагування на випадки дискримінації у закладі освіти.

Вважаємо, що одним з інноваційних напрямків роботи керівника у контексті створення недискримінаційного шкільного середовища є розробка «дорожньої карти» розвитку закладу загальної середньої освіти на основі проведення інституційного аудиту згідно з наказом МОН України № 17 від 9 січня 2019 р. «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти». Зокрема, у 2020 році Державною службою якості освіти спільно із територіальними органами заплановано провести 101 інституційний аудит шкіл (періодичність його проведення – 10 років). Позаплановий аудит може бути призначений у випадку отримання низьких результатів незалежного зовнішнього моніторингу якості освіти або ж за ініціативою засновника закладу [15].

Оцінювання стосуються чотирьох напрямків:

– освітнє середовище закладу освіти (забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці; створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації; формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору);

– система оцінювання здобувачів освіти (наявність відкритої, прозорої і зрозумілої для здобувачів освіти системи оцінювання їх навчальних досягнень; застосування внутрішнього моніторингу, що передбачає систематичне відстеження та коригування результатів навчання кожного здобувача освіти; спрямованість системи оцінювання на формування у здобувачів освіти відповідальності за результати свого навчання, здатності до самооцінювання);

– педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти (ефективність планування педагогічними працівниками своєї діяльності, використання сучасних підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей здобувачів освіти; постійне підвищення рівня професійної компетентності та майстерності педагогічних працівників; налагодження співпраці зі здобувачами освіти, їх батьками чи іншими законними представниками, працівниками закладу освіти; організація педагогічної діяльності та навчання здобувачів освіти на засадах академічної доброчесності);

– управлінські процеси закладу освіти (наявність стратегії та системи планування діяльності закладу, моніторинг виконання поставлених цілей і завдань; формування відносин довіри, прозорості, дотримання етичних норм; ефективність кадрової політики та забезпечення можливостей для професійного розвитку педагогічних працівників; організація освітнього процесу на засадах людиноцентризму, прийняття управлінських рішень на основі конструктивної співпраці учасників освітнього процесу, взаємодії закладу освіти з місцевою громадою; формування та забезпечення реалізації політики академічної доброчесності) [15].

Дієвим інструментом моніторингу та самоаналізу діяльності закладу освіти є проведення гендерного аудиту як різновиду інституційного аудиту, що є ключовим елементом управлінської діяльності у контексті реалізації державної політики гендерної рівності та недискримінації.

Практика проведення гендерного аудиту є досить поширеним явищем за кордоном, натомість в Україні вперше його було апробовано у закладах вищої освіти (2015 р.) в рамках виконання проєкту «Гендерний мейнстрімінг в українських ВНЗ», який реалізувався за підтримки Посольства Фінляндії в Україні. Результати проведеного гендерного аудиту в провідних національних університетах, зокрема в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, підтвердили його доцільність, тому вважаємо доречним його запровадження у заклади загальної середньої освіти [16, с. 78-83].

Гендерний аудит дає можливість оцінити такі аспекти діяльності закладу освіти: робочий графік (навчальні та робочі години); організацію роботи та навчання; робочий простір (місце роботи або навчання); інформаційну та комунікаційну політику (поінформованість персоналу про додаткові можливості для працівників із сімейними обов'язками); корпоративну культуру та розвиток лідерських навичок; фінансову підтримку, винагороди та негрошові заохочення; додаткові сімейно-орієнтовані послуги [17, с. 4].

Методологія проведення гендерного аудиту обов'язково передбачає:

– залучення усіх членів колективу до його проведення (гендерний аудит – це партисипативний аудит, який не зводиться до зовнішнього, натомість завжди проводиться на потребу і з ініціативи колективу; дає змогу формувати комунікаційне поле та забезпечити поширення гендерних знань);

– підвищення рівня обізнаності керівного складу, педагогічного колективу та технічного персоналу через організацію інтерактивних занять

(семінари, диспути, воркшопи, тренінги, проєктна робота тощо), що забезпечує розуміння сутності питань гендерної рівності та можливостей впливу кожного рівня менеджменту чи окремих членів колективу на виконання певних завдань;

– застосування гендерночутливого інструментарію та гендерночутливих методів у формуванні груп і в процедурах, що передбачає дотримання рівності на кожному етапі роботи [17, с. 6-7].

Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного керівника та вчителя до здійснення професійної діяльності без вивчення ними гендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою для педагогів в демократичних країнах.

Підвищення рівня обізнаності керівного складу та педагогічного колективу рекомендуємо здійснювати через впровадження та використання інтерактивних гендерно-освітніх технологій, ефективність яких засвідчено багаторічним досвідом діяльності Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка. Зокрема, у процесі імплементації гендерного та недискримінаційного підходів в освітнє середовище були реалізовані такі завдання: 1) розвиток гендерних компетенцій як ключових життєвих компетентностей в контексті найкращих європейських практик; 2) формування егалітарної свідомості через реконструкцію гендерних стереотипів як традиційних культурних обмежень; 3) розвиток гендерної чутливості та толерантності як демократичних стратегій мислення, здатності актуалізувати і вибудовувати альтернативні до патріархальної культури життєві сценарії та стратегії поведінки, реагувати на прояви дискримінації за захищеними ознаками (стать, вік, інвалідність, раса, колір шкіри, етнічне та соціальне походження, мова політичні, релігійні та інші переконання).

У розробленій навчальній програмі інтегрованого курсу «Гендерна освіта: теорія і практика» (2011 р.), В. Кравець, Т. Говорун та О. Кікінежді виокремлюють принципи гендерної просвіти: взаємозв'язок та взаємозумовленість соціальних та психологічних процесів на суспільному та індивідуальному рівнях гендерного самовизначення у системі патріархальних та егалітарних координат; суб'єктна позиція як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії; подолання гендерних стереотипів; рівноцінність «жіночого» і «чоловічого» у змісті дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як другорядного, меншовартісного [8, с. 10-11].

Важливу роль у формуванні гендерної компетентності директора школи та педагогічного колективу відіграє самоосвіта. Сьогодні для цього існує багато освітніх онлайн-платформ і проєктів, наприклад, «EdEra», «Prometheus», «На Урок», «Всеосвіта», «Освіторія», на яких розміщено записи конференцій, вебінарів тощо. Зокрема, досить інформативними та корисними вважаємо онлайн-курси «Недискримінаційний підхід у навчання», «Права людини в освітньому просторі», які розміщені на платформі «EdEra» (<https://courses.ed-era.com/courses/>). Навчальні курси містять модулі з лекціями та тестовими завданнями. Після успішного складання модульного та фінального іспиту учасник/учасниця курсу отримує відповідний сертифікат.

Отже, у процесі дослідження з'ясовано зміст поняття «недискримінаційне шкільне середовище», яке визначаємо як гендерно-справедливе, дружнє до дитини, що базується на принципах соціальної справедливості, недискримінації, гендерної рівності, дитиноцентризму, егалітарності та паритетності статей, в умовах функціонування якого забезпечується повноцінний розвиток особистості та вибудовується її «майбутня життєва траєкторія». У його структурі виокремлюємо просторово-предметний, психодидактичний та соціальний компоненти. Розкрито напрямки роботи керівника закладу загальної середньої освіти щодо створення недискримінаційного середовища, одним з яких є розробка «дорожньої карти» розвитку закладу освіти на основі проведення інституційного аудиту та його різновиду – гендерного аудиту.

Подальші перспективи дослідження стосуються вивчення зарубіжного досвіду управління процесом створення недискримінаційного середовища у закладі загальної середньої освіти з можливістю його адаптації та імплементації у національну систему освіти.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І., Нежинська О.О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.
2. «Вчися, як дівчинка»: як в Україні створюють освіту без дискримінації. Радіо Свобода : веб-сайт. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/vchysia-jak-divchynka/29807324.html> (дата звернення: 15.04.2020).
3. Гендерний освітній експеримент: шкільна революція від ГІАЦ «КРОНА» і партнерів. Представництво Фонду імені Гайнріха Бьолля в

- Україні : веб-сайт. URL: <https://ua.boell.org/uk/2017/09/01/genderniy-osvitniy-eksperiment-shkilna-revoluciya-vid-giac-krona-i-partneriv> (дата звернення: 22.04.2020).
4. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертів щодо здійснення антидискримінаційної експертизи електронних версій проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти / за заг. ред. О.А. Малахової. Київ, 2018. 40 с.
 5. Желіба О.В. Освіта і гендер : навчально-методичний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 256 с.
 6. Керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи. Київ : «ВАІТЕ», 2016. 52 с.
 7. Кермеш Т., Цверкене І. Гендер в коротких юбочкахштанишках. *Гендерний журнал «Я»*. 2016. № 1. С. 10–13.
 8. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2011. 400 с.
 9. Конвенція про права дитини: Міжнародний документ від 20 листопада 1989 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 23.04.2020).
 10. Кравець В., Кікінежді О., Шульга І. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.
 11. Марущенко О., Плахотнік О. Гендерні шкільні історії. Харків: Монограф, 2012. 88 с.
 12. Марценю Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ: Видавництво «Основи», 2017. 256 с.
 13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2018. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 14. Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 8 вересня 2005 р. № 52. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15> (дата звернення: 22.04.2020).
 15. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 9 січня 2019 р. № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19> (дата звернення: 12.04.2020).
 16. Результати ініціативи «Університет, дружній до сім'ї» та досвід реалізації гендерної політики українських університетів: навчальний посібник / за заг. ред. Н. Світайло. Суми: Видавництво РА «Хорошие люди», 2015. 129 с.

17. Світайло Н., Савельєв Ю., Давліканова О. Гендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів : практичний посібник. 2016. Жовтень. 40 с.
18. Тейлор Гатто Дж. Прихована програма обов'язкової шкільної освіти. Остудження / пер. з англ. О. Літвіняк. Львів: Літопис, 2016. 100 с.
19. Шульга І.М. Theoretical Basis of the Organization of the Gender-Equitable Environment in the Foreign and Ukrainian Educational System. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2019. № 1. С. 59–67.
20. Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять : навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навч. закл. / за заг. ред. Т. В. Говорун. Київ: ФОП Клименко, 2011. 806 с.

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТРЕНДИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

Андрійчук І. П.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
ivanna.andriychuk@gmail.com*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ДЕРЖАВНИХ ТА ПРИВАТНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Сьогодні неможливо уявити сферу життя людини, в якій би не виникали конфлікти. Перехід суспільства до нових етапів розвитку, поява змін зумовлюють необхідність постійної адаптації до нових умов. Це дуже часто провокує конфлікти в різних сферах суспільної та професійної діяльності людей. У зв'язку з цим, значно змінюються відносини між керівниками організацій, між керівниками та його підлеглими, поміж усіма працівниками всередині організації.

Прагнучи захиститись від шкідливих наслідків конфлікту, керівники підприємств і організацій різних галузей все більше звертаються сьогодні до психологічної науки, в якій шукають теоретичне обґрунтування механізмів і практичні рекомендації щодо гармонізації стосунків з підлеглими та партнерами, способи врівноваження свого внутрішнього стану, запобігання і розв'язання різноманітних конфліктів тощо.

У вітчизняній конфліктології та психології управління давно визначилися основні лінії вивчення конфліктів в організаціях: теоретичне осмислення його сутності, структури і динаміки (Л. Петровська, Ф. Бородкін і Н. Коряк), виявлення ієрархії факторів, що детермінують конфлікт (А. Алексєєва, В. М. Афонькова, Н. Грішина, Т. Котенко В. Шаленко,), дослідження функцій (Е. Орлова, Л. Філонов),

міжособистісних аспектів конфліктної взаємодії (Н. Грішина, А. Єршов, С. Єріна, Е. Кузьмін, Е. Орлова), способів управління (Ф. Бородкін, Т. Козлова, Н. Коряк, В. Шаленко), дозвіл і критерії дозволеності (В. Афонькова, В. Храмов), аналіз зв'язку конфлікту з організаційною структурою (Н. Грішина, Г. Моченов, М. Ночевнік).

Аналіз літератури вказує на те, що створено методологічну базу досліджуваної проблеми, проте вона розподілена між трьома самостійними напрямками: соціальним, організаційним, соціально-психологічним. Тоді як цілісне конфліктне поле організації як структурного елементу суспільства досі повністю не досліджене.

Тому велику роль у розв'язанні конфліктів відіграє саме їх вивчення. Від того, наскільки якісно буде проведена діагностика конфлікту та його особливостей, залежить подальший розвиток організації. Адже для того, аби керувати певним процесом в організації, працівники та керівники перед тим добре вивчають цей процес. Так само і з конфліктами – щоб вміти з ними справлятися, необхідно пізнати це явище різнобічно, вивчити його, дізнатись усі особливості, причини, спрогнозувати можливі наслідки і лише тоді, приступати до врегулювання.

З огляду на вище зазначені міркування, метою нашого дослідження є проаналізувати наукові здобутки сучасних вчених щодо особливостей конфліктів та запропонувати комплексну діагностичну процедуру, результати якої допоможуть виявити наявність конфліктів в державних та приватних організаціях і сприятимуть подальшому їх вирішенню.

У сучасному світі ми можемо зустріти конфлікти в будь-якій сфері життєдіяльності людини, які можуть позитивно чи негативно впливати на становлення особистості та на її взаємини з іншими. Тому з позиції психології конфлікти відіграють неабияку роль для людського існування. Зважаючи на суперечливість різних підходів, вважаємо що у найбільш загальному вигляді конфлікт можна визначити як загострення суперечностей, що виникають у результаті відмінності у поглядах, інтересах, прагненнях людей і сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їх власними. Це супроводжується різними моделями поведінки, які не завжди оцінюються іншими позитивно, що може спричиняти порушення комунікації з оточуючими.

Безперечно, що конфлікт утворюють певні складові, саме за допомогою них, він може існувати і розвиватися. За відсутності цих складових, конфлікт не може функціонувати як динамічно взаємозалежна

система і процес. Тому для аналізу конфлікту важливо зрозуміти сутність його структури.

Як зазначає Л. Ємельяненко, структура конфлікту – це сукупність його стійких зав'язків, що забезпечують цілісність, тотожність самому собі, відмінність від інших явищ соціального життя [5]. На думку дослідників П. Прибутько, Р. Михайленко, Л. Дубчак [11], до структури конфлікту можна віднести: учасників конфліктної ситуації, предмет і об'єкт конфлікту, умови, в яких відбувається конфлікт та суб'єктивність прийняття конфлікту

Учені Г. Ложкін Г.В. та Н. Пов'якель вважають, що структура конфлікту охоплює дещо більшу кількість складників. Вони пропонують таку структуру:

- 1) сторони (учасники) конфлікту;
- 2) умови конфлікту;
- 3) образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту);
- 4) можливі дії учасників конфлікту;
- 5) результат (завершення) конфліктної ситуації [15].

На думку Н. Пов'якель [15], психологічний аналіз образів конфліктної ситуації тісно пов'язаний із цілою низкою особливостей учасника конфлікту: позитивним чи негативним уявленням про себе, Я-концепцією, егоцентризмом, самооцінкою, рівнем домагань, тривожністю, рівнем розвитку пізнавальних процесів, рівнем сформованості рефлексії, навичок спілкування тощо.

Можливі дії учасників в конфлікті можуть бути двох видів – зовнішні та внутрішні. Переважно, у конфлікті присутні одночасно два цих види, так як конфлікт зовні, завжди впливає на людей у внутрішньому плані, і вони також здійснюють певні дії, і навпаки, коли виникає внутрішній конфлікт, людина певною поведінкою проявляє це зовні. Без виконання цих дій існування конфлікту стає неможливим, тому що вони становлять певну конфліктну взаємодію. Взаємоспрямованість та взаємозумовленість дій учасників конфлікту змушує говорити не лише про дії окремих людей у конфлікті, а й про їхню взаємодію. Своєю чергою, конфліктна взаємодія і є основним змістом процесу конфлікту [1].

Таким чином, ми можемо охарактеризувати динаміку конфлікту як раптову або поступову зміну взаємостосунків учасників конфлікту, яка охоплює наступні складові: виникнення конфліктної ситуації, усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації, інцидент, ескалація, вирішення конфлікту та післяконфліктна ситуація [10].

Конкретний конфлікт відбувається у зв'язку з дією тих чи інших причин. Виділяють суб'єктивні й об'єктивні причини конфліктів. Згідно думки Д. Скотта, тими об'єктивними причинами у виникненні конфліктів у колективі можуть бути: недовиконання в організації роботи, неорганізований розподіл обов'язків, неадекватна завантаженість людей роботою та формальне об'єднання в робочі групи без врахування психологічної сумісності учасників. Варто враховувати, що кожна об'єктивна причина набуває особистісного звучання, а наявні суперечності спричиняють загострення стосунків між людьми [14]. Тоді як власне суб'єктивними причинами є: негативний соціально-психологічний клімат, ворожнеча між формальними і неформальними лідерами або окремими групами людей, негативні риси характеру працівників та деякі особливості особистості (егоїзм, недостатні самовладання та витримка, завищені самооцінка та рівень домагань, тривожність), наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні [13].

У життєдіяльності організації як колективу постійно виникають численні суперечки в спілкуванні людей. Зрозуміло, не всі з них підпадають під визначення «конфлікт» і вимагають відповідної реакції з боку керівництва. Про наявність конфлікту свідчать притаманні для конфліктної ситуації прояви, із характерними їй ознакам, які є специфічні для управлінської організації.

Так як наше суспільство стрімко розвивається, то відповідно на протипагу державним підприємствам створюються приватні. Останнім часом саме приватні підприємства користуються все більшою популярністю, і більшість пересічних людей віддають перевагу саме їм, аргументуючи це тим, що в цих організаціях спокійніше, більша заробітна плата, та багато інших переваг. Проте, в таких організаціях конфліктів виникає не менше, ніж у державних підприємствах, просто вони мають інший характер.

Конфлікти в державних та приватних організаціях різняться за певними внутрішніми характеристиками, так як відрізняються зовнішні умови. Державне управління можна розглядати як конкретний вид діяльності стосовно здійснення єдиної державної влади з функціональною і компетенційною специфікою, відмінною від інших видів (форм) реалізації державної влади. З цього випливає, що конфлікти у державних організаціях можна визначити як певну складну систему, яка здатна пристосовуватися до умов, що мають властивість постійно змінюватися і розвиватися. Приватна організація має таку ж структуру, тільки більшу роль у її

управлінні відіграє саме керівник, так як державна влада не впливає на організаційний процес цієї структури. Ієрархічність структури державних та приватних організацій, диференціація управлінських ролей, відмінності статусів та інтересів, а також ціннісні й соціокультурні розбіжності суб'єктів і об'єктів сфери управління провокують виникнення конфліктів.

Для аналізу досліджуваної проблеми важливим є розуміння поняття «організація». Організація – це соціальний осередок, що охоплює об'єднання двох і більше осіб, які мають спільну мету, заради якої вони створені як організація, спільну працю, а також наявність чіткої структури з виділенням органів управління і розподілом прав, обов'язків і ролей між членами організації. Відповідно до цього, конфлікти в організації – це конфлікти, що виникають між суб'єктами соціальної взаємодії всередині організації [4].

Причини розвитку конфліктів в організаціях досліджують зарубіжні і вітчизняні вчені. На думку Є. Дубровської, В. Зазикіна, Р. Кричевського, причини конфліктів базуються на організаційному підході. А. Альошина та А. Калініна вважають, що причини конфліктів в організаціях носять мотиваційний характер. А. Анцупова, Д. Моїсеєва зазначають, що причини конфліктів ґрунтуються на ситуаційному та системно ситуаційному підходах. Н. Грішина, Є. Зайцева, Н. Нечаєва дотримуються особистісно-діяльнісного підходу у визначенні конфліктів та їх причин [7, с. 18].

Як зазначає Т. Сергієнко [12], конфлікти в організаціях мають свою специфіку, яка пов'язана з тим видом діяльності, яким займається організація. Значна частина конфліктів це так звані «ділові конфлікти». Саме тому, конфлікти можуть виникати як в державних, так і в муніципальних організаціях, просто вони можливо будуть різнитися за специфікою.

Н. Новікова [9] зазначає, що конфлікти в організаціях є певним результатом соціальної напруженості, яка часто виникає в колективах. Авторка наголошує на тому, що конфлікти розвиваються в різного роду організаціях через конфронтацію приватних і загальних інтересів. Це співвідношення можна відобразити в такий спосіб:

1) повна тотожність, що виявляється в односпрямованості інтересів усіх сторін;

2) розбіжність спрямованості інтересів, коли повна вигода може бути тільки в однієї зі сторін;

3) протилежна спрямованість інтересів, коли інтереси суб'єктів не просто різні, а принципово протилежні. Уже тільки усвідомлення своїх

інтересів однієї із сторін може стати джерелом соціальної активності і, можливо, надалі джерелом напруги. У той же час необхідно пам'ятати, що подібне усвідомлення, ще автоматично не приводить до конфлікту [9].

Ще одним видом конфліктів в організаціях, як приватних так і державних, є конфлікти між особистістю і групою. Конфлікти такого роду можуть виявлятися у відмінностях поглядів, цінностей, характеру, очікувань і вимог особи стосовно групи. Найчастіше такі конфлікти виникають тоді, коли у групи є сформовані свої правила та норми, а одна особа через ті чи інші обставини їх не приймає. Спричинюють їх неадекватність стилю керівництва рівню зрілості колективу, невідповідність компетентності керівника і компетентності фахівців колективу, неприйняття групою моральної позиції та характеру керівника [8].

У працях Н. Грішиної, С. Ємельянова, А. Єршова, Г. Ложкіна, Н. Пов'якель описані такі види конфліктів, як внутрішньогрупові і міжорганізаційні. Істотною ознакою внутрішньогрупових конфліктів зазначити, є участь у конфлікті усієї групи, утворення мікрогруп, які починають діяти як суб'єкти. Такі конфлікти можуть бути і наслідком розходження принаймні двох позицій стосовно певної проблеми або ділового питання. За таких обставин конфлікт каталізує пошук нових ідей, рішень. Великомасштабними можуть бути міжорганізаційні конфлікти, так як вони здебільшого проявляються у формі конкурентності, ворожнечі між організаціями. Основними носіями такого роду конфліктів є власники або керівники організацій, тоді як співробітники стають несвідомими учасниками цих конфліктів [2; 4; 6].

Здебільшого у приватних організаціях можуть виникати найчастіше внутрішньоособистісні й міжорганізаційні конфлікти, так як конкуренція в цих організаціях є часте явище. Тоді як в державних підприємствах не прослідковується виразної конкуренції між установами, так як вони усі працюють на єдину систему. Проте в державних організаціях часто можуть виникати міжособистісні конфлікти між співробітниками і керівництвом.

Учасники конфлікту в організаціях можуть по-різному поводитись у конфлікті, і відповідно до цього можна виділити два типи конфлікту: ірраціональний та раціональний. Якщо учасники конфлікту надають перевагу ірраціональному типу поведінки, то у них буде спостерігатися певний емоційний дисбаланс, вони не будуть керуватися здоровим глуздом, обдумувати свої дії, вони будуть емоційними, імпульсивними, дії будуть мати більш стихійний характер, вони не зможуть вирішити конфлікт

конструктивно, а навпаки наслідки будуть мати непередбачуваний характер. Тоді як протилежний цьому типу – раціональний конфлікт. Конфлікт такого типу буде мати чіткість, логічну послідовність, узгодженість думок і буде усвідомлення можливого виграшу його учасників. Випадковість його початку дуже низька, тоді як початок його можливий тільки при достатньо переконливій впевненості однієї із сторін у своєму успіху [3].

Аналіз особливостей конфліктів в організаціях дає змогу зробити висновок, що кожна організація, кому б вона не підпорядковувалась, державному управлінню чи приватним підприємствам, у процесі свого розвитку не одноразово переживає проблему конфліктів. Конфлікти в організаціях можуть виникати з різних причин, вони можуть бути організаційні, виробничі, трудові, інноваційні. Також конфлікти в організаціях можуть виникати на рівні особистості, колективу, відділу і організації загалом або між організаціями. Багато дослідників вказують на те, що конфлікти в організаціях відіграють негативну роль, негативно впливають на процес роботи і самих працівників. спричиняють застій у розвитку організації. Проте конфлікти можуть мати і позитивний вплив. Якщо підібрати відповідну техніку вирішення конфлікту, то конфлікти будуть мати лише позитивні наслідки і зможуть поліпшити продуктивність праці та підвищити функціональність роботи кожного працівника. Зокрема, вони зможуть налагодити міжособистісну взаємодію між працівниками, подолати наявні суперечності та сприяти особистісному розвитку учасників конфлікту.

У своєму дослідженні для виявлення конфліктів в організаціях та їх особливостей обрали чотири методики: опитувальник «Пульсар», оцінка стилю міжособистісних відносин Т. Лірі, метод групових оцінок та визначення стилю поведінки у конфліктних ситуаціях Томаса-Кілмена (адаптований варіант А. Грішиної). Саме за допомогою обраних методик ми можемо проаналізувати соціально-психологічний клімат колективу, як розвинуті різні характеристики в організації, визначити особливості міжособистісних взаємин та встановити, які стратегії використовують працівники організації при виникненні конфліктної ситуації. При діагностиці конфліктів потрібно враховувати індивідуальні особливості осіб, які працюють в організації, адже вони також суттєво можуть впливати на виникнення конфліктних ситуацій. Саме тому досліджувати конфлікти потрібно комплексно з поєднанням різних діагностичних методик.

До вибірки ввійшли три державні організації (ДО): ДО1 в кількості 18 осіб, ДО2 – 15 осіб, ДО3 – 17 осіб та три приватних організації (ПО): ПО1 в кількості 19 осіб, ПО2 – 17 осіб, ПО3 - 14 осіб. Вибірка склала 100 осіб, віком від 22 до 60 років.

Результати емпіричного дослідження стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях за допомогою методики Томаса-Кілмена представлені у вигляді діаграми (рис. 1).

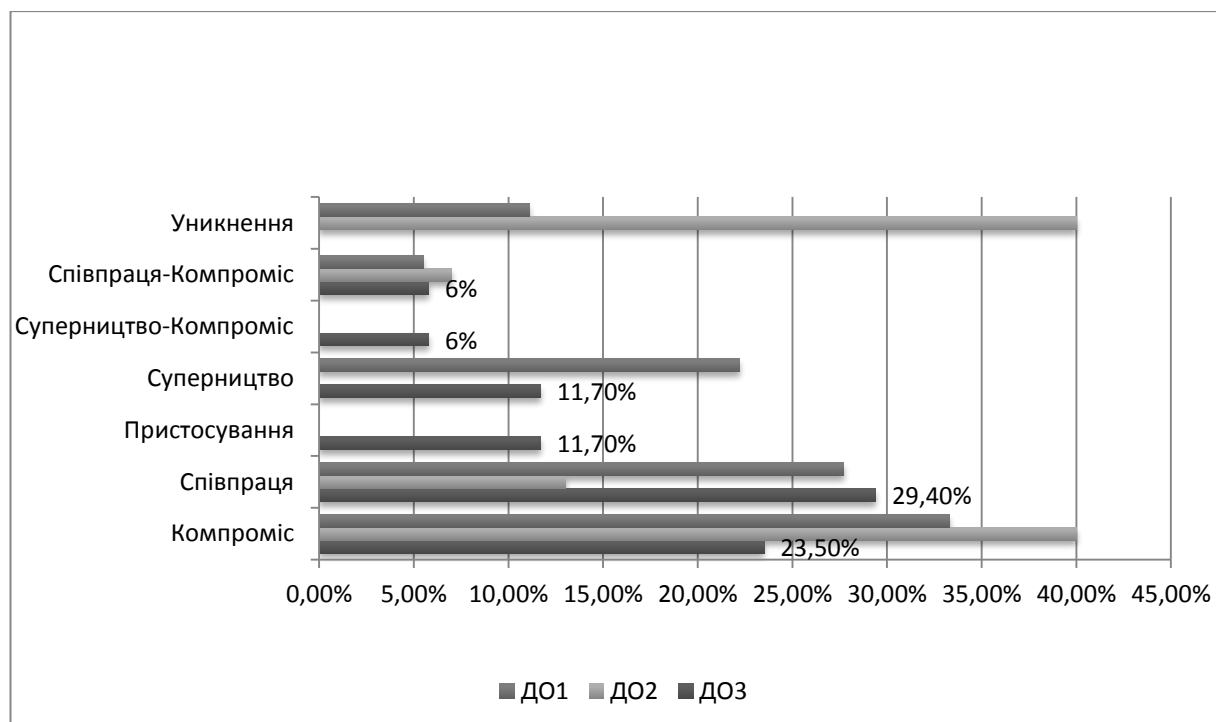


Рис. 1. Розподіл показників стратегій поведінки працівників державних організацій у конфліктних ситуаціях

На основі проведеного дослідження у державних організаціях можна зробити такі висновки. Що стосується результатів ДО1, 33% працівників при виникненні конфліктних ситуацій надають перевагу стратегії компромісу, що свідчить про те, що ця частина колективу прагне хоча б частково вирішувати проблему та враховувати інтереси інших осіб, але можливо і не повністю задовільнити їх, так само як і свої. 28% респондентів найчастіше використовує стратегію співпраці. Ця стратегія найбільш оптимальна для обох сторін конфлікту, так як при її використанні максимально задовольняються інтереси сторін конфлікту. Ще частина колективу, а саме 22% опитаних, використовують стратегію суперництва, що свідчить про те, що ця частина колективу при виникненні конфліктної ситуації намагається задовільнити лише свої інтереси, а тому інтереси іншої сторони ігноруються. З усього колективу лише 11% використовують

стратегію уникнення, тобто намагаються взагалі уникати будь-якого конфлікту і його вирішення. Невелика частина колективу (6%) при виникненні конфлікту використовує поєднання стратегій співпраці і компромісу.

У конфліктних ситуаціях 40% досліджуваних ДО2 переважно використовують стратегію компромісу. Цим працівникам властивий стиль людини, яка прагне частково задовольнити як свої домагання, так і прагнення опонента. У таких людей часто в разі досягнення згоди знову можуть виникнути конфлікти, оскільки справжні причини конфлікту не були враховані. Ще 40% досліджуваних у конфліктних ситуаціях частіше всього надають перевагу стратегії уникнення. Такі працівники переважно відмовляються від власних інтересів і від захисту інтересів іншої людини, часто можуть відчувати незадоволення від того, що проблеми так і залишились нерозв'язаними. Працівники просто не мають бажання вступати в конфлікти, а це може призвести до прихованої ворожості між колективом, керівниками та усіма працівниками. Також 13% респондентів, коли виникає конфліктна ситуація, використовують стратегію співпраці, що є свідченням, що вони зазвичай, прагнуть максимально врахувати як власні інтереси, так і інтереси партнера. Але цей стиль не завжди веде до позитивного результату, особливо коли інша сторона не хоче обговорювати проблему або є дефіцит часу. Виявлено, що 7% опитаних властиві на однаковому рівні дві стратегії – співпраця і компроміс. При обробці результатів не виявлено переважаючої стратегії суперництва та пристосування, що свідчить про відсутність в установі осіб, які відстоюють свою позицію і намагаються швидко розв'язати проблему. Також не виявлено осіб, які примушують іншу людину погоджуватися з ними. Працівники колективу не застосовують стратегію пристосування, тому вони не поступаються власними інтересами на користь іншої людини. Те, що означені стратегії не переважають, не вказує на їх відсутність, а є лише показником того, що при виникненні конфліктної ситуації працівники установи частіше використовують саме переважаючу стратегію, проте інші стратегії вони також можуть використовувати, але рідше.

Результати дослідження стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях у колективі ДО3 (див. рис. 1) дещо інші. У конфліктних ситуаціях 23,5% досліджуваним переважно притаманна стратегія – компроміс, що свідчить про намагання у колективі нерідко задовольняти частково як свої інтереси, так і інтереси інших. Також 29,4% респондентів, коли виникає конфліктна ситуація, використовують стратегію співпраці. Тобто, такі люди у колективі переважно намагаються повністю задовільнити інтереси обох

сторін, а саме свої і свого опонента. Стратегія пристосування властива 13% досліджуваним. Такі працівники поступаються своїми інтересами на користь опонента, погоджуючись з ним і «шкодуючи» його. Виявлено, що 12% працівників притаманна стратегія суперництва. Такі люди відкрито ведуть боротьбу за свої інтереси, нав'язують іншій стороні власну позицію, вигідне для себе рішення, на шкоду позиції опонента. Проте її вважають ефективною в тому випадку, якщо людина має владу і певні вольові риси. Ще 7% респондентів властиві на однаковому рівні дві стратегії – суперництво і компроміс. Такі люди вміють відстоювати свою позицію, але часом можуть і поступитись комусь. Також 7% властиві співпраця і компроміс, що виявляється в тому, що такі працівники часто орієнтовані на вирішення конфліктів мирним шляхом з частковим або повним задоволенням інтересів обох сторін. При обробці результатів не виявлено переважаючої стратегії уникнення. Тобто у колективі вкрай рідко зустрічаються люди, які завжди намагаються уникнути конфліктних ситуацій, а переважно вони намагаються розв'язувати їх.

Аналіз результатів діагностики свідчить, що у кожній організації означені стратегії застосовуються різною мірою. У кожному колективі використовуються різні стратегії. Конфлікт буде вирішуватись тоді, коли буде баланс між використанням певних стратегій.

Щодо приватних організацій, то ми отримали наступні результати, які схематично представлені на діаграмі (рис. 2)

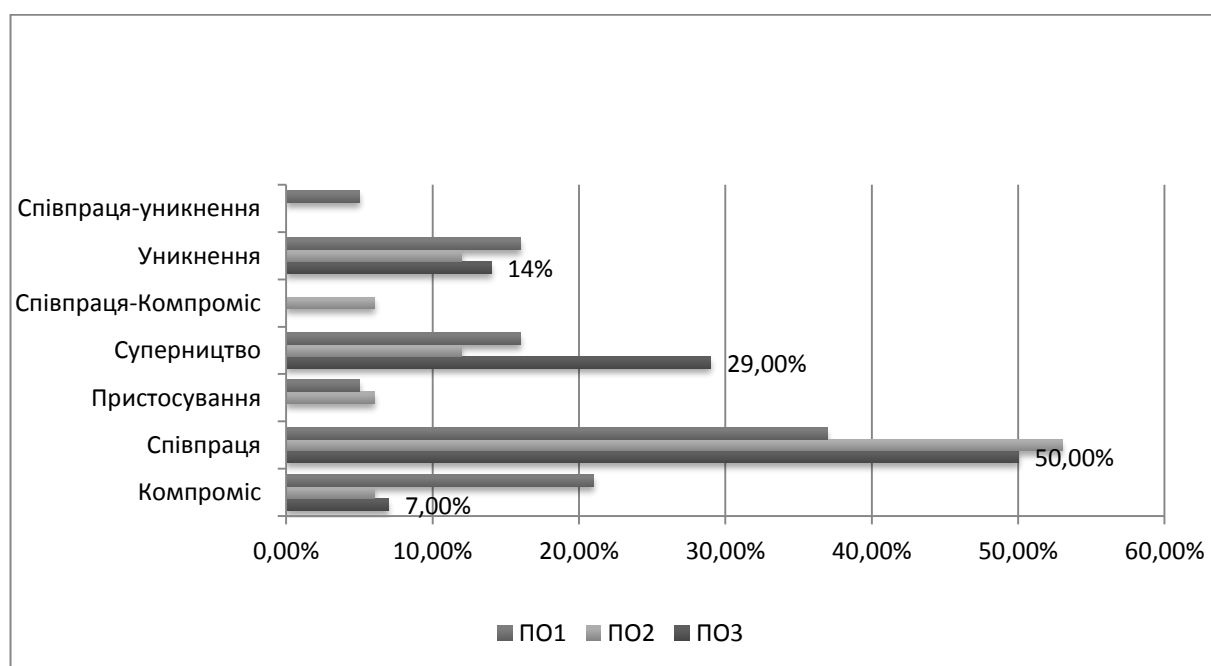


Рис. 2. Розподіл показників стратегії поведінки працівників приватних організацій у конфліктних ситуаціях

Дослідженням встановлено, що 37% членів колективу ПО1 в конфліктних ситуаціях використовують стратегію співпраці, а це свідчить, що значна частина колективу при вирішенні конфлікту намагається знайти таке рішення, яке б задовільняло і їх, і опонента. Ще 21% респондентів використовують стратегію компромісу, і хоча б частково задовольняють свої інтереси та інтереси опонентів. Також виявлено, що 16% використовують найчастіше стратегію суперництва, намагаючись задовільнити лише власні інтереси. І ще 16% використовують стратегію уникнення та намагаються відійти від конфліктної ситуації. Тоді як всього 5% використовують стратегію пристосування, поєднання стратегії співпраці та уникнення, тобто, залежно від ситуації використовують ту чи іншу стратегію.

Аналіз результатів дослідження в ПО2 та ПО3 дав змогу виявити, що більша частина колективу – 53% та 50% відповідно надають перевагу стратегії співпраці, за допомогою якої максимально задовольняють інтереси учасників конфлікту. Тоді як 12% (ПО1) і 29% (ПО2) використовують стратегію суперництва і в конфлікті задовольняють лише свої інтереси. Також 12% і 14% відповідно використовують і стратегію уникнення, тобто уникають конфліктів і їх вирішення. Тоді як 6% і 7% використовують стратегію компромісу та задовольняють лише частину своїх інтересів та інтересів опонентів. Ще 6% використовують – пристосування, вони адаптуються до конфлікту і не намагаються вирішити його.

У приватних організація, порівняно з державним. досить часто використовується стратегія суперництва. Також працівники приватних організацій використовують й інші стратегії. Зустрічається і поєднання стратегій, коли однаковою мірою використовуються дві чи більше стратегій.

Ми також проаналізували, чи пов'язані між собою певна кількість змінних у державних організаціях та приватних організаціях. За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції К. Пірсона в дослідженні встановлено наступні значущі позитивні взаємозалежності. Для дослідження ми використали показники методики «Пульсар» та встановили їх статистичну залежність (табл. 1).

Таблиця 1

Показники взаємозв'язку між змінними у державних організаціях

		Підгот. до діяльн.	Спрямованість	Організованість	Активність	Згуртованість	Інтегративність	Референтність
Підгот. до діяльності	Кореляція Пірсона	1	0,565**	0,373**	0,371**	0,243	0,237	-0,019
	Знч.(2-сторон)		0,000	0,008	0,008	0,089	0,097	0,895
	N	50	50	50	50	50	50	50
Спрямованість	Кореляція Пірсона	0,565**	1	0,486**	0,564**	0,379**	0,385**	0,375**
	Знч.(2-сторон)	0,000		0,000	0,000	0,007	0,006	0,007
	N	50	50	50	50	50	50	50
Організованість	Кореляція Пірсона	0,373**	0,486**	1	0,269	0,258	0,094	0,003
	Знч.(2-сторон)	0,008	0,000		0,059	0,070	0,517	0,984
	N	50	50	50	50	50	50	50
Активність	Кореляція Пірсона	0,371**	0,564**	0,269	1	0,491**	0,330*	0,297*
	Знч.(2-сторон)	0,008	0,000	0,059		0,000	0,019	0,036
	N	50	50	50	50	50	50	50
Згуртованість	Кореляція Пірсона	0,243	0,379**	0,258	0,491**	1	0,349*	0,203
	Знч.(2-сторон)	0,089	0,007	0,070	0,000		0,013	0,157
	N	50	50	50	50	50	50	50
Інтегративність	Кореляція Пірсона	0,237	0,385**	0,094	0,330*	0,349*	1	0,392**
	Знч.(2-сторон)	0,097	0,006	0,517	0,019	0,013		0,005
	N	50	50	50	50	50	50	50
Референтність	Кореляція Пірсона	-0,019	0,375**	0,003	0,297*	0,203	0,392**	1
	Знч.(2-сторон)	0,895	0,007	0,984	0,036	0,157	0,005	
	N	50	50	50	50	50	50	50
** . Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).								
* . Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).								

Як видно з таблиці 1, існують істотні взаємозв'язки на рівні 1% між підготовленістю до діяльності та спрямованістю, організованістю та

активністю. Тобто, чим краще підготовлені працівники до діяльності, тим вищі показники їхньої спрямованості, активності, організованості, і навпаки, погана підготовленість до діяльності веде до погіршення активності, спрямованості, організованості. Спрямованість тісно взаємопов'язана, на рівні 1%, з показниками підготовленості до діяльності, активності, організованості, згуртованістю, інтегративністю, референтністю. Ці показники існують в тісній взаємозалежності і визначають один одного. Також активність, крім тісного взаємозв'язку з підготовленістю до діяльності і спрямованістю, корелює на рівні 1% з показником згуртованості, та на рівні 5% – з референтністю та інтегративністю. Згуртованість, крім зазначених кореляційних зв'язків, взаємопов'язана на рівні 5% з інтегративністю. А інтегративність також тісно корелює на рівні 1% з показником референтності. Зазначимо, що в державних організаціях існують тісні кореляційні зв'язки між показниками підготовленості до діяльності, спрямованості, активності, згуртованості, інтегративності та референтності.

Аналогічний аналіз був проведений в приватних організаціях. Статистичні дані кореляцій подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники кореляційних зв'язків між змінними у приватних організаціях

		Підготдодіяльності	Спрямованість	Організованість	Активність	Згуртованість	Інтегративність	Референтність
Підгот. до діяльності	Кореляція Пірсона	1	0,576**	0,230	0,016	0,297*	0,487**	0,317*
	Знч.(2-сторон)		0,000	0,108	0,912	0,036	0,000	0,025
	N	50	50	50	50	50	50	50
Спрямованість	Кореляція Пірсона	0,576**	1	0,373**	0,196	0,445**	0,436**	0,188
	Знч.(2-сторон)	0,000		0,008	0,172	0,001	0,002	0,190
	N	50	50	50	50	50	50	50
Організованість	Кореляція Пірсона	0,230	0,373**	1	0,606**	0,369**	0,260	0,347*
	Знч.(2-сторон)	0,108	0,008		0,000	0,008	0,068	0,013
	N	50	50	50	50	50	50	50

Актив- ність	Кореляція Пірсона	0,016	0,196	0,606**	1	0,141	0,074	0,200
	Знч.(2-сторон)	0,912	0,172	0,000		0,330	0,609	0,164
	N	50	50	50	50	50	50	50
Згурто- ваність	Кореляція Пірсона	0,297*	0,445**	0,369**	0,141	1	0,423**	0,371**
	Знч.(2-сторон)	0,036	0,001	0,008	0,330		0,002	0,008
	N	50	50	50	50	50	50	50
Інтегра- тивність	Кореляція Пірсона	0,487**	0,436**	0,260	0,074	0,423**	1	0,499**
	Знч.(2-сторон)	0,000	0,002	0,068	0,609	0,002		0,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
Рефере- нтність	Кореляція Пірсона	0,317*	0,188	0,347*	0,200	0,371**	0,499**	1
	Знч.(2-сторон)	0,025	0,190	0,013	0,164	0,008	0,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50
**. Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).								
*. Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).								

Як свідчать представлені у таблиці 2 дані, у приватних організаціях існує статистичний зв'язок на рівні 1% у підготовленості до діяльності зі спрямованістю й інтегративністю та на рівні 5% – між підготовленістю до діяльності та згуртованістю і референтністю. Спрямованість тісно корелює на рівні 1% з організованістю, згуртованістю та інтегративністю. Організованість також корелює на рівні 1% з активністю і згуртованістю та на рівні 5% – з референтністю. Активність корелює лише з організованістю. Згуртованість тісно взаємопов'язана на 1% рівні з інтегративністю та референтністю. А інтегративність, крім зазначених кореляцій, пов'язана з референтністю.

Кореляційні зв'язки були виявлені як в державних, так і у приватних організаціях, але змінні корелюють між собою в різних організаціях по-різному. Все залежить від працівників організацій, від колективних цінностей, організації роботи, підготовленості до діяльності. Саме від того, які цілі ставить перед собою організація, залежить наскільки буде проявлятися зв'язок між її характеристиками.

Опрацювання результатів дослідження дало змогу виявити особливості кожного колективу і визначити, що в загальному в організаціях не прослідковуються яскраво виражені конфлікти. Проте працівники багато чим не задоволені, і є проблеми, які можуть сприяти виникненню конфліктів. Якщо ці проблеми не вирішити, у майбутньому продуктивність роботи буде знижуватися, а кількість конфліктів збільшуватися. Тому

вважаємо, що необхідно працювати з керівництвом та безпосередньо із самим колективом над попередженням та профілактикою конфліктів в організаціях.

Проведене дослідження дає можливість сформулювати висновок про те, що психологія управління та конфліктологія пропонує багато способів вирішення суперечностей і конфліктних ситуацій. Проблема залишається в тому, щоб правильно і вчасно скористатися багажем знань, використовувати його професійно і цілеспрямовано. Також представлені методи та рекомендації не вичерпують усього потенціалу заходів для профілактики конфліктів, необхідно чітко розуміти, що цьому сприяє все те, що забезпечує збереження оптимальних ділових взаємин, зміцнює взаємну повагу і довіру. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні механізмів управління конфліктами та конструктивних способів їх вирішення в організації.

Список використаних джерел

1. Авидон И., Гончукова О. 100 разминок, которые украсят ваш тренинг. СПб, 2007. 136 с.
2. Алавердов А.Р. Управление человеческими ресурсами организации. Москва, 2012. 656 с.
3. Басовский Л. Е. Менеджмент: учебное пособие. Москва, 2014. 256 с.
4. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва, 2007. 416 с.
5. Власова О.І. Никоненко Ю.В. Соціальна психологія організацій та управління: підручник. Київ, 2010. 398 с.
6. Гайдук Н. Концептуальні засади застосування посередництва при розв'язанні конфліктів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2003. № 6. С. 147–157.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург, 2008. 544 с.
8. Деменева Н.А. Индивидуальные социально-трудовые конфликты в организациях: технология управления: монография. Новосибирск, 2004. 514 с.
9. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: навчальний посібник. Київ, 2005. 455 с.
10. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург, 2001. 400 с.
11. Жевакіна Н.В. Особливості виникнення та перебігу конфліктів у соціальній роботі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2014. № 4. С. 31–37.

12. Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. Київ, 2005. 366 с.
13. Кир'янова О.В. Соціально-економічні та психологічні аспекти колективного терору в організації. *Збірник наукових праць «Формування ринкової економіки»*. 2011. № 1. С. 79–85.
14. Киреев С.М. Конфликты и их способы разрешения. *Маркетинг*. 2006. № 8. С. 91–100.
15. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник. Київ, 2006. 416 с.

Вихор С. Т.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
svvihar@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ СТРАТЕГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах інтеграції України в європейський простір, розбудови демократичного суспільства освітня галузь зазнає суттєвих змін, тому інноваційні процеси в управлінні та діяльності педагогічних працівників є визначальними чинниками оновлення системи освіти та її змісту. Україна підписала низку міжнародних документів, які стосуються впровадження гендерної рівності в усі сфери суспільного життя, чим визнала гендерний підхід як найдоцільніший для визначення планів, програм і перспектив національних перетворень, зобов'язалася юридично забезпечувати рівність, розвиток і справедливість. У Конституції України на політичному та юридичному рівнях визначено гендерну стратегію розвитку суспільства. Рівність у сфері освіти стала одним з основних напрямків удосконалення національної системи освіти, що визначені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI

столітті», стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021», де окреслено системне законодавче поле для створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, визначення шляхів впровадження гендерного підходу відповідно до світових демократичних засад, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

На важливості включення гендерної складової на різних рівнях діяльності закладів освіти вказують у працях В. Гайденко, Т. Говорун, І. Головащенко, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Т. Марценюк, О. Петренко, О. Плахотник, Н. Світайло, О. Цокур.

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми стратегічного управління загальноосвітнього навчального закладу, що представлений у працях В. Мельник та В. Григораш, Л. Калініної, Б. Ренькас та інших. Значним внеском у розробку проблеми управління закладом загальної середньої освіти з врахуванням ідей гендерного підходу є дослідження О. Бондарчук, Л. Ващенко, О. Нежинської, Н. Протасової. Проте у педагогічній науці комплексні праці, де б розглядалися проблеми формування гендерної стратегії в управлінні закладами середньої освіти, представлені недостатньо, що визначило тему нашого дослідження.

У публікації «Реалізація державної політики гендерної рівності», підготованій Офісом Віце-прем'єр-міністра з питань європейської та євроатлантичної інтеграції І. Климпуш-Цинцадзе за 2019 рік, наголошується на необхідності прийняття галузевих гендерних стратегій та виконання усіх міжнародних та національних зобов'язань. МОН України розроблено проєкт стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сферу освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021» (ГС). «Стратегія визначає базові принципи, мету, стратегічні цілі, завдання, цільові групи, сферу реалізації державної політики гендерної рівності у сфері освіти. Метою цієї Стратегії є забезпечення комплексного впровадження принципів гендерної рівності у сфері освіти та визначення шляхів забезпечення гендерного підходу в зазначеній сфері відповідно до світових демократичних засад» [6]. Наразі урядовий комітет з питань соціальної політики та гуманітарного розвитку підтримав проєкт розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021»».

Дотримання гендерної рівності є ключовим питанням у стратегіях міжнародних та європейських інституцій. Міжнародне регулювання,

спрямоване її на забезпечення, виступає стандартом, до якого необхідно прагнути кожній державі у своїй правовій діяльності. Міжнародні інституції розглядають гендерне питання як одне з пріоритетів розвитку людства, що й відображається у їх стратегіях. На теперішній час розвиток, стабільність і мирне співіснування залежать від вирішення проблеми рівності між чоловіками та жінками. Міжнародні організації зосереджені на гендерній рівності не лише з позиції соціальної справедливості, а також вважають її ресурсом соціально-економічного розвитку. Отже, набирає оборотів інституціоналізація гендерної рівності.

У 2000 році Генеральна асамблея ООН визнала проблему гендерної рівності як парадигму XXI ст. Наша держава підписала основні міжнародно-правові акти щодо забезпечення рівності жінок і чоловіків, у тому числі документи Ради Європи. У 2015 році Україна підтримала разом із 193 державами-членами ООН «Цілі Сталого Розвитку Тисячоліття до 2030 року». У контексті співробітництва та з метою розвитку Європейський консенсус визнав досягнення гендерної рівності окремою ціллю (п'ята ціль), яка може бути визначена з трьох основних принципів співробітництва ЄС (скорочення бідності, демократичні цінності, національний розвиток).

У 2012 році Рада Європи започаткувала Трансверсальну (наскрізну) програму гендерної рівності (Transversal Programme on Gender Equality), спрямовану на забезпечення стандартів гендерної рівності, втілення їх державами-членами за допомогою різних заходів, включаючи стратегії. В межах Трансверсальної програми було прийнято нову Стратегію РЄ «Стратегія гендерної рівності 2014-2017» (Gender Equality Strategy 2014-2017), яка сприяла розробці узгодженої правової та політичної схеми у плані дотримання прав людини та гендерної рівності, забезпеченню прав жінок та надала державам-членам Ради Європи (РЄ) можливість де-факто наблизитись до гендерної рівності. Основу цієї Стратегії складає нормативно-правова база РЄ. Стратегія наголошує на цілях і пріоритетах Програми Ради Європи з питань гендерної рівності, визначає методи роботи та головних партнерів, заходи, необхідні для досягнення кращих результатів. Загальною метою Стратегії є досягнення підвищення повноважень для жінок шляхом підтримки існуючих стандартів.

На основі попереднього документа було створено нову стратегію РЄ з питань гендерної рівності на 2018-2023 роки, де визначено методи роботи та головних партнерів і заходи, необхідні для досягнення кращих результатів.

У новій стратегії визнають важливість подолання гендерних прогалин у сфері зайнятості, оплати праці, бідності, пенсій і незбалансованої частки домашніх обов'язків і обов'язків, пов'язаних із доглядом між жінками та чоловіками, оскільки такі питання становлять ключові фактори економічної незалежності жінок, розширення прав і можливостей жінок, що є передумовою для забезпечення гендерної рівності. Також розглядають наслідки, пов'язані з рівністю між жінками та чоловіками в питаннях гідності, правах у суспільному, приватному та сімейному житті. Особливу значущість має відпустка матері та батька у зв'язку із доглядом за дитиною та значення обох батьків у вихованні дітей, роль піклувальників про дорослих підопічних, аби гарантувати, що права жінок і чоловіків поважають цілковито та однаковою мірою. Слід пропагувати рівний розподіл неоплачуваних домашніх обов'язків і обов'язків щодо догляду, щоб розвінчати гендерні стереотипи, гарантувати баланс між робочим і сімейним життям жінок та чоловіків, а також наблизитися до реальної гендерної рівності.

Основну увагу впродовж 2018-2023 років буде зосереджено на шести стратегічних напрямках: 1) запобігання гендерним стереотипам та сексизму й боротьба з такими явищами; 2) запобігання та боротьба з насильством щодо жінок і домашнім насильством; 3) забезпечення рівного доступу жінок до правосуддя; 4) досягнення збалансованої участі жінок і чоловіків у процесі прийняття політичних та суспільних рішень; 5) захист прав жінок-мігрантів, жінок-біженців та жінок-шукачів притулку; 6) реалізація стратегії досягнення гендерної рівності в усіх політиках та заходах [7, с. 32-35].

Таким чином, європейський вибір України передбачає дотримання основних законодавчих актів та положень забезпечення рівноправності жінок і чоловіків та розробку власних проєктів та стратегій реалізації політики гендерної рівності у різних сферах суспільного життя.

Укладачі посібника «Реалізація гендерної політики в управлінні освітою» визначають державну гендерну політику в галузі управління освітою як «діяльність (або бездіяльність у разі навмисного невпровадження такої політики) державних інституцій, що спрямована на здійснення (безпосередньо або опосередковано) і гарантування рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків, утвердження гендерної демократії і формування гендерної культури в управлінні освітою. Для державної політики щодо гендерної рівності в управлінні освітою характерні:

- вироблення гендерних стратегій і способів їх досягнення;
- цілеспрямоване розроблення планів, програм втілення гендерних стратегій;
- імплементація гендерного компонента в усі підсистеми (зміст, форми, методи тощо), рівні управління освітою (державний, регіональний, місцевий);
- вироблення державних механізмів забезпечення гендерної рівності в управлінні освітою, узгодження їх із громадськістю;
- прийняття гендерного законодавства, гендерна експертиза чинного законодавства щодо функціонування системи управління освітою;
- гарантування здійснення державної і правової політик щодо гендерної рівності в системі управління освітою;
- сприяння науковим установам, вітчизняним і міжнародним фондам і представництвам у розробленні гендерних проблем і проведенні гендерного аналізу щодо політики гендерної рівності в управлінні освітою» [5, с. 49].

Отже, складовою реалізації гендерної політики в управлінні освітою є формування гендерних стратегій та їх узгодження на різних рівнях.

Метою нашого дослідження є визначення етапів, формулювання та обґрунтування моделі впровадження гендерної стратегії в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Дослідження підходів щодо визначення стратегії вказує на ототожнення понять «стратегія» й «стратегічне управління» (О. Скідицький). Багатьма авторами «стратегія» визначається як комплексний план, сукупність норм, орієнтирів, напрямів, сфер, засобів, правил і прийомів діяльності.

На думку З. Шершньової, «стратегічне управління – це процес, за допомогою якого керівники здійснюють довгострокове керівництво організацією, визначають специфічні цілі діяльності, розробляють стратегії для досягнення цих цілей, враховуючи всі зовнішні та внутрішні умови, а також забезпечують виконання розроблених планів, постійно розвиваючись і змінюючись» [9, с. 24].

Стратегія є умовою ефективного функціонування закладу освіти, а її вибір визначає його перспективу, місце в конкурентному середовищі, адекватність потенціалу організації його цілям. Виходячи з викладеного, стратегія закладу загальної середньої освіти – це генеральна програма його розвитку, яка визначає пріоритети стратегічних завдань, методи залучення і розподілу ресурсів і послідовність кроків по досягненню стратегічних

цілей. Головне завдання в стратегії полягає в тому, щоб перевести заклад освіти з його теперішнього стану в бажаний керівництвом майбутній стан.

Стратегічне управління для багатьох закладів освіти є новим, незвичним явищем, ще складнішими є впровадження гендерних стратегій. Це пов'язано з тим, що зміна соціального середовища та гендерних ролей у ньому значно випереджають відповідну реакцію закладу освіти.

У сучасній літературі можна виокремити дві основні концепції стратегії – філософську та організаційно-управлінську. Філософська концепція наголошує на загальному значенні стратегії для організації. З цієї позиції стратегію закладу загальної середньої освіти можна розглядати як філософію, якою повинна керуватись організація – досягнення гендерної рівності.

Організаційно-управлінська концепція пов'язана з такими факторами: внутрішня структура та рівні й ланки організаційної системи управління; розподіл ресурсів; планові засади перспективних дій; функціональні заходи, методи, прийоми й процедури управління стратегією; спрямованість на досягнення якісно нових цілей на підставі концентрації зусиль на певних пріоритетах; налагодження ефективної мотивації, контролю, обліку й аналізу як стандарту, який визначає успішний розвиток і результати діяльності організації.

Важливим є врахування чинників, від взаємодії яких залежить застосування на практиці системи стратегічного управління закладом освіти:

- галузева приналежність;
- профіль діяльності;
- характерні риси та особливості навчально-виховного процесу;
- рівень управління;
- рівень професійної компетентності педагогів і керівників;
- рівень кваліфікації педагогічних працівників.

Виходячи з вище зазначеного, можна стверджувати, що концепція стратегічного управління закладом освіти можлива лише тоді, коли навчальний заклад у своїй діяльності є стратегічно орієнтованим [3, с. 13-14].

Система стратегічного управління закладами середньої освіти повинна відповідати на три найважливіших питання:

1. Яка місія і цілі закладу освіти?
2. Який теперішній і майбутній профіль діяльності закладу освіти?

3. Що має зробити керівництво, щоб забезпечити виконання місії й досягнення поставлених цілей?

На думку С. Цюхля, стратегічне управління можна подати у вигляді наступних кроків: 1) аналіз середовища (зовнішнього та внутрішнього); 2) визначення організаційних напрямків, що полягає у визначенні місії (для чого існує заклад освіти) та цілей – вимірних показників для відстеження росту; 3) формування стратегії [8].

На сьогодні в системі управління закладами загальної середньої освіти недостатньо виражене стратегічне планування, яке може змінити на краще конкурентоздатність закладу в нестійких умовах ринкової економіки та нестабільної зовнішньої ситуації. Тому пошук нових можливостей, які відповідають запитам сучасного суспільства та перегукуються з міжнародними та національними стратегіями в галузі освіти є своєчасними і затребуваними.

З позиції гендерної теорії визначена покрокова діяльність з метою запровадження гендерного підходу для прийняття стратегічних рішень. «Практичне керівництво по впровадженню гендерного підходу» було складене на замовлення Регіонального центру ПРООН для країн Європи визначає десять кроків впровадження гендерного підходу у процес прийняття стратегічних рішень:

1. Гендерний підхід до складу учасників: хто розробляє і приймає рішення?

2. Врахування гендерного підходу при розробці плану дій: у чому суть питання?

3. На шляху до гендерної рівності: яка наша ціль?

4. Відображення ситуації: якою інформацією ми володіємо?

5. Уточнення проблеми: дослідження і аналіз.

6. Прийняття рішень про подальшу діяльність: розробка конкретних дій та бюджету.

7. Аргументуємо підхід: стаття має значення.

8. Моніторинг: постійне гендерно-чутливе спостереження за подіями.

9. Оцінка: що вдалося?

10. Гендерний підхід до комунікації [4].

На основі аналізу опрацьованої літератури та визначених покрокових дій щодо впровадження гендерного підходу до процесу прийняття стратегічних рішень ми деталізували етапи включення гендерної стратегії в управління закладом середньої освіти, об'єднавши результати у таблицю 1.

Враховання гендерної складової на етапах стратегічного управління

Етапи стратегічного управління	Гендерна складова, яка враховується на даному етапі
Аналіз середовища	<ul style="list-style-type: none"> - Гендерний підхід до складу учасників; - Гендерний аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища - Вертикальна та горизонтальна сегрегація; - Наявність ресурсів та інформації;
Визначення місії та цілей	<ul style="list-style-type: none"> - Наша ціль – гендерна рівність; - Врахування гендерного підходу при розробці плану дій; - Дослідження і аналіз проблеми; - Розробка конкретних дій та гендерно-збалансованого бюджету; - Аргументація: стаття має значення; - Моніторинг: гендерно-чутливе спостереження за подіями;
Формування стратегії	<ul style="list-style-type: none"> - Інтеграція гендерної рівності на всіх рівнях управління; - Гендерна компетентність працівників; - Впровадження принципів гендерної рівності та недискримінації до освітніх регуляторно-нормативних документів; - Досягнення збалансованої участі жінок і чоловіків в процесі управління освітою; - Запобігання гендерним стереотипам та сексизму в освітньому процесі; - Попередження та боротьба з різними видами насилля в освітньому середовищі та домашнім насильством; - Цільове навчання гендерному підходу; - Гендерний підхід до комунікації; - Відмова від принципу «прихованої статевої профорієнтації»

На етапі аналізу середовища та в процесі розробки стратегії повинні бути визначені всі зацікавлені та компетентні працівники, які прагнуть розв'язати проблему гендерної нерівності. Широке коло учасників збільшує ймовірність можливостей та варіантів, які можуть бути узгоджені та використані в процесі прийняття стратегічних рішень.

Також ми вивчили, якими знаннями і навичками з гендерної теорії володіють керівники. 73% опитаних вважають, що гендерна рівність – це соціальна справедливість, а не ресурс соціально-економічного розвитку. Отже, гендерна рівність переважною більшістю тлумачиться як зрівнювання прав чи можливостей статей, але не інноваційний напрям інтерпретації освітніх процесів, або ресурс розвитку. Компетенція опитаних керівників засвідчує необхідність залучення до формування стратегії науковців,

спеціалістів, державних ініціатив. Думки керівників щодо існування в освіті дискримінації за ознакою статі були одностайними. Опитувані наводили приклади вертикальної або горизонтальної сегрегації, підтверджували існування «прихованого навчального плану», переваг, які мають чоловіки. Проте відповіді засвідчили, що «філософія гендеру», яка є місією при стратегічному управлінні мало зрозуміла, тому не може виступати стимулом для формування гендерних стратегій. З іншого боку, керівники закладів освіти недооцінюють проблему та недостатньо звертаються за допомогою до спеціалістів, які володіють знаннями в галузі гендерних досліджень та спеціальними технологіями для практичного впровадження гендерної стратегії.

Викликами зовнішнього середовища є те, що гендерні стереотипи та сексизм переважають та підкріплюються поточною негативною реакцією на права жінок, неналежним зображенням жінок у ЗМІ, негативною роллю інформаційних комунікаційних технологій та відсутністю заходів щодо їх знищення. Також в суспільстві виокремлюють групи, які найчастіше зіштовхуються з гендерно зумовленим насильством: як-от літні жінки та чоловіки, жінки та дівчата, чоловіки й хлопці-мігранти, особи з обмеженими можливостями, ризик яких потерпіти від насилля вищий, ніж у інших. Школа може лише частково впливати на цей процес, тому ймовірність поширення цих явищ залишається високою.

Щодо аналізу внутрішнього середовища закладу освіти, то ними виступають гендерна експертиза внутрішніх нормативних документів (положень, порядків), що регламентують освітню, організаційну, фінансово-господарську діяльність закладу. Аналіз ресурсів та інформації, які можна при необхідності використати на користь однієї статі практикуються недостатньо. Наприклад, додатково ресурси можуть виділятися для підтримки дітей, які страждають від домашнього насилля чи булінгу.

При визначенні місії та цілей закладу освіти необхідно, передусім, визначити актуальні проблеми стратегічного розвитку. Для цього потрібно відповісти на запитання: «На розв'язання якої проблеми спрямований проєкт?» Загальні цілі ІС в освіті сформульовані у документі «Освіта: гендерний вимір – 2021», тому їх формулювання на рівні закладу загальної середньої освіти може збігатися, або конкретизуватися, залежно від зовнішніх умов, або особливостей закладу.

У процесі формулювання цілей визначаються гендерні аспекти, притаманні проблемі стратегічного розвитку. Для цього необхідно визначити коригувальні цілі (тобто, цілі, спрямовані на коректування

«гендерної сліпоти» стратегій і проєктів), що стосуються розв'язання проблеми та трансформаційні цілі (стосуються більш широких зобов'язань задля досягнення гендерної рівності через стратегічну політику або проєкт). Деякі цілі можуть бути одночасно і коригувальні, і трансформаційними.

Коригувальні цілі: «Чи будуть задоволені практичні потреби чоловіків і жінок, хлопців і дівчат при досягненні цієї цілі? Трансформаційні цілі більш загальні та містять потенційні можливості змінювати структури та інститути (соціальні, політичні, економічні, культурні) для швидшого досягнення гендерної рівності. Помилкою багатьох стратегічних проєктів є те, що цілі, які обиралися, не були гендерно-чутливими, тобто чоловіки і жінки мають різні практичні потреби. Тому метою стратегії має бути зміна ситуації та врахування відмінностей.

На етапі пошуку ресурсів та інформації слушним є використання гендерного аналізу, методу 3R як інструментів перетворення дійсності. В різних контекстах гендерний аналіз визначається по-різному, наприклад, розкриває інформацію про існуючу або потенційно можливу ситуацію щодо перспективи, звертаючи увагу на відмінності у гендерних ролях, потребах і можливостях кожної статі.

Для побудови стратегії необхідно чітко сформулювати основне стратегічне запитання, бажано з додатковими підпитаннями та гендерні питання (гендерні аспекти підпитань). В якості підпитань виступають кількісні та якісні показники, матеріали досліджень, урядові ініціативи та програми, законодавство, неурядові програми, діяльність донорів. Дуже важливим є той факт, що МОН України має галузеву стратегію впровадження гендерного підходу.

Дієвим інструментом перевірки ефективності впровадження гендерного підходу при проєктуванні управлінських рішень може слугувати таблиця 2.

Отже, різносторонній аналіз стратегічного планування із включенням гендерної складової засвідчив, що на кожному етапі стратегічного управління необхідно вдумливо поєднувати різні аспекти гендерного підходу, спираючись на теоретичні викладки гендерної теорії.

Однією з головних функцій стратегічного управління є гнучке регулювання і своєчасна зміна структури організації. Для цього необхідно розробити місію та стратегічний план розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Місія освітньої установи є однією із стрижневих ідей функціонування сучасного ефективного закладу освіти, рисою, що підкреслює його індивідуальність. У широкому розумінні місія – це філософія

**Ефективність впровадження гендерного підходу при проєктуванні
управлінських рішень**

Складові гендерного підходу	Контрольне запитання
Інформація та обґрунтування	Чи існують переконливі факти щодо необхідності включення гендерної рівності?
Цілі	Чи буде після досягнення цілі знищено гендерний дисбаланс?
Цільові одержувачі	Чи існує баланс інтересів в групі цільових одержувачів за виключенням заходів, спеціально спрямованих на осіб певної статі, як коригувальних?
Найближчі цілі	Чи відповідають цілі заходів потребам кожної статі?
Заходи	Чи будуть брати участь у заходах обидві статі?
Показники	Чи розроблені показники для оцінки успіхів у міру досягнення цілей? Чи можуть показники відобразити гендерний аспект кожної з поставлених задач? Чи поділені показники за статтю?
Виконання	Хто буде виконувати заплановані заходи? Яка управлінська участь буде серед чол/жінок? Яка у них буде кількість чол/жінок?
Моніторинг і оцінка	Чи буде процес моніторингу поширюватися на змістову та організаційну частину заходів?
Ризики	Чи враховувався можливий зворотній ефект здійснюваних заходів?
Бюджет	Чи оцінювався фінансовий внесок заходів з точки зору однакового позитивного впливу на чол/жінок?
Додатки	Чи включені в якості додатків інші дослідження?
Стратегія взаємодії	Чи правильна розроблена стратегія з точки зору гендерної перспективи?

і призначення, сенс існування організації. У вузькому розумінні місія – це сформульоване твердження щодо того, для чого або з якої причини існує організація, тобто місія розуміється як твердження, що розкриває сенс існування організації, в якому проявляється відмінність даної організації від її подібних [1, с. 36]. Правильність і чіткість обґрунтування місії навчального закладу сприяє тому, що буде знижуватись ризик прийняття необґрунтованих управлінських рішень, діяльність керівництва буде спрямована на довгостроковий розвиток. Місія розробляється колегіально. Вона є продуктом пошуку, творчості, дискусій, сумнівів, переконань багатьох людей.

На основі місії організації формуються її цілі. Після того як сформульована місія закладу та цілі його розвитку, чіткі уявлення

стратегічних конкурентних переваг закладу освіти, доцільно переходити до стратегічного планування його діяльності.

Мета планування в освітньому закладі полягає у виробленні єдності дій адміністрації і педагогічного колективу, з одного боку, і колективу учнів – з іншого, зважаючи на значну роль батьківських комітетів, громадськості. Таким чином, мета планування полягатиме в координації дій педагогів, учнів та батьків заради реалізації поставленої мети.

Досягнути успіху можна за умови дотримання трьох головних умов. Перша з них – знання того рівня, на якому знаходиться колектив до початку планування; друга – чітке уявлення про той рівень, до якого прагне колектив і яких результатів хоче досягнути, третя – вибір ефективних шляхів, методів і засобів діяльності, скерованої на успіх.

Специфіка роботи закладів загальної середньої освіти полягає в тому, що педагогічна діяльність, як творча, регламентується рамками навчальних і виховних програм, низкою методичних листів, наказів, методичних рекомендацій. Зокрема, на навчальний рік визначені всі основні етапи і види діяльності колективу: початок навчального року і його завершення, екзамени, канікули, консультації тощо. Така регламентація спрощує планування роботи навчальних закладів, оскільки чимало питань має циклічний характер.

Варто зазначити, що вимогами до визначення мети діяльності школи та її управління є: реалістичність, конкретизація термінів виконання і кінцевого результату, фіксація у письмовому вигляді тощо.

Процес поділу (розчленування) головної мети на допоміжні цілі має назву цілетворення або декомпозиції мети. Допоміжні цілі впливають з головної та доповнюють її за змістом та уточненими завданнями. Для виконання завдань пропонується комплекс заходів, які стосуються як адміністрації, педколективу, учнівського колективу, так і батьківської громадськості.

Формування гендерно-чутливого освітнього середовища є заслугою, передусім, адміністрації закладу освіти. Саме від позиції управлінців залежить упровадження гендерної рівності та недискримінації в освіту згідно з чинними концепціями, програмами, планами, що розроблені центральними органами виконавчої влади, а також чітке планування та наступність впровадження місії на етапі початкової, загальної середньої освіти, взаємодії з професійно-технічною, вищою освітою. На етапі формування гендерно-чутливого освітнього середовища існує низка ризиків, як от: нормативно-правова база освітньої сфери не має усталеного

характеру, знаходиться у процесі реформування, що ускладнює можливість гендерної експертизи; зняття напруження та подолання опору педагогічного колективу, який може не поділяти положень гендерної теорії; процес впровадження гендерної рівності та недискримінації в умовах автономізації навчальних закладів залежатиме від гендерної компетентності персоналу та адміністрації. У зв'язку з цим у ІС мова йде про поступове збільшення кількості освітніх працівників, які пройшли стажування на курсах (програмах) з гендерної тематики, залучення експертів та експерток для здійснення гендерної експертизи внутрішніх нормативних документів. Ризиком для впровадження гендерної стратегії є відчуження від гендерної тематики через недостатню інформованість щодо її сутності та актуальності для вітчизняної системи освіти; поширення сталого твердження що в українській освіті гендерні проблеми відсутні. Проведене нами опитування підтвердило, що відбувається комплексне впровадження гендерного підходу у нормативно-правові акти у галузі освіти. Керівники ознайомлені з основними положеннями ІС, законом «Про освіту», ключовою реформою – НУШ, проте вважають, що принцип гендерної рівності при формуванні змісту та організації освітньої діяльності враховується формально, що виражається в однаковому прийомі на роботу працівників обох статей, спільному навчанні хлопців і дівчат, рівній заробітній платі. Проте, даних знань, на нашу думку, є недостатньо, оскільки вони зводять розуміння гендерної рівності до зрівнялівки, а не усвідомлення і знаходження тих ніш, де можливості статей різні, врахування специфіки життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців. Справжня рівність усвідомлює андроцентризм, як неявне панування чоловічого начала в соціумі та культурі, враховує в освітньому процесі реальну гендерну ситуацію в українському суспільстві.

Окремо варто акцентувати увагу на управлінських навичках керівника, якими мають бути: лідерська позиція, інноваційність, гендерна компетентність, здатність йти на ризик та брати на себе відповідальність, стратегічне, перспективне мислення, здатність до творчості. Перелічені риси найчастіше характеризують тих керівників, які є самодостатніми, самореалізованими, вміють критично мислити, беруть рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства, незалежно від статевої належності.

Результатом узагальнення викладеного стала модель гендерної стратегії в управлінні закладом загальної середньої освіти, яка містить основні складові: місію, цілі, завдання, етапи, суб'єкти, принципи, напрями діяльності та очікуваний результат (рис. 1).



Рис. 1. Модель гендерної стратегії в управлінні закладом загальної середньої освіти

Стратегія управління передбачає відповіді на принаймні на три запитання: 1. Чого ми хочемо домогтися? (Цілі, моделі діяльності, результати). 2. Якою є організація в даний момент? (Результати, тенденції, ресурси, вади, резерви). 3. Як перейти від реального стану до майбутнього, очікуваного, бажаного? (Програми, концепції, плани, рішення) [2]. Фактично, у моделі розглянуто відповіді на усі запитання. Відповідь на третє питання лежить у площині конкретних навчальних та виховних планів закладу освіти, врахування ризиків та аналізу індикаторів як показників перспективних змін. На основі аналізу літератури з теми дослідження нами розроблено перелік вимірних індикаторів, які можуть слугувати інструментом для перевірки ефективності впровадження цілей гендерної стратегії у діяльність закладу загальної середньої освіти, що викладено у таблиці 3.

Таблиця 3

Перелік вимірних індикаторів для аналізу впровадження цілей гендерної стратегії у діяльність закладу загальної середньої освіти

Ціль гендерної стратегії	Вимірні показники (індикатори)
Комплексне впровадження принципів гендерної рівності та недискримінації до освітніх регуляторно-нормативних документів;	<ul style="list-style-type: none"> – Кількість нормативно-правових документів, які пройдуть гендерну експертизу; – кількість документів, які будуть відкориговані із урахуванням принципу гендерної рівності та недискримінації; – наявність чітких критеріїв для здійснення гендерного моніторингу в освіті - якісні та кількісні показники, які будуть включені у щорічні звіти освітніх установ, що відображають реальний стан вирішення проблеми.
Удосконалення організації та змісту освітнього процесу на засадах гендерної рівності та недискримінації;	<ul style="list-style-type: none"> – Збільшення кількості та підвищення якості навчально-виховних заходів із питань гендерної рівності та недискримінації на рівні управлінь освіти із широкомасштабною презентацією результатів їхньої роботи; – наявність заходів із проблем гендерної рівності та недискримінації у планах виховної роботи закладу; – кількість проведених інформаційно-методичних заходів із обміну досвідом та кращими практиками із проблеми створення гендерно-чутливого освітнього середовища у закладі; – наявність/відсутність спеціальних програм із гендерної освіти та просвіти учнівської молоді (показник ураховує кількість та якість навчальних

	програм та навчальних курсів із гендерної тематики); – частка навчальних дисциплін із гендерної проблематики у навчальних планах закладу.
Формування професійної спільноти фахівців із питань гендерної рівності та недискримінації.	– обов'язкове стажування для адміністрації на курсах (програмах) з гендерної тематики; – кількість навчальних програм з гендерної тематики, призначених для стажування педагогічного та керівного персоналу освітнього закладу; – наявність договорів про наукову співпрацю вітчизняних освітніх установ із гендерними центрами ВНЗ та зарубіжними освітніми установами щодо роботи в напрямі розвитку гендерної рівності.

Таким чином, нова українська школа повинна підпорядковуватися загальній меті – забезпеченню й підтримці гендерної рівності, можливостей та статусу обох статей, врегулюванню гендерного балансу, що сприяє розвитку демократичного суспільства. Концептуальний підхід до включення гендерної складової в систему освіти полягає не лише у прийнятті ІС чи гендерного аналізу нормативно-правових актів, а у тому, щоб на всіх рівнях та у всіх ланках освіти «філософія гендеру» стала способом мислення та існування. Одним із дієвих способів включення гендерної складової є діяльність «зверху-вниз», коли впровадження стратегій є прерогативою управління. Підґрунтям стратегічного управління виступає прагнення керівника до позитивних змін, інноваційного розвитку. Це можливо лише за умови, коли керівник володіє гендерною компетентністю. Важливу роль відіграють також здібності керівника, пов'язані з інтелектуальним, креативним потенціалом, здатністю аналітично мислити та прогнозувати зміни.

Необхідно також зважати на можливості керівника, помножені на ресурси, рівень кваліфікації кадрів та статус і рейтинг закладу. Лише за умови залучення вчительських кадрів до розробки гендерної стратегії та її підтримки, здатності колективу до стратегічного мислення, бажання до впровадження інновацій можлива ініціатива «знизу-вверх». За таких умов, коли одночасно підтримується співпраця, ініційована керівництвом та вчительським і учнівським колективами, можливий результат. Тому основним перспективним напрямом впровадження гендерної стратегії є одночасне виконання умов «зверху-вниз» та «знизу-вверх».

Успішність діяльності закладу освіти пов'язана з адаптаційними процесами, які відбуваються у зовнішньому середовищі. Стратегічний менеджмент передбачає неперервний процес управління змінами в закладі

освіти як реакцію на зовнішні зміни. Говорячи про запровадження гендерної рівності в управлінні освітою, варто наголосити, що провідна роль у цьому процесі належить державі, яка на законодавчому, інституційному рівні регулює гендерні відносини. Держава визначає основні напрями освітньої політики щодо запровадження гендерної рівності, зокрема, в управлінні освітою. Зазначене має відповідно відобразитись у змістовому, науково-методичному, матеріально-технічному та кадровому забезпеченні системи освіти.

Отже, впровадження гендерної стратегії в управління закладом загальної середньої освіти є складним і кропітким процесом, який вимагає розуміння гендерної теорії та перспектив її розвитку; уміння здійснювати стратегічне управління згідно виокремлених цілей на засадах гендерного підходу, зовнішніх та внутрішніх ризиків, об'єднання зусиль адміністрації, педагогічного та учнівського колективів, педагогічної ради закладу, батьків, громадськості та практики залучення фахівців гендерних центрів, міжнародних організацій для здійснення гендерного аналізу, моніторингу та аудиту в межах закладу.

Список використаних джерел

1. Виханский О.С. Стратегическое управление: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1998. 296 с.
2. Мармаза ОІ. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 448 с.
3. Мельник В.К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 12–16.
4. Практическое руководство по внедрению гендерного подхода / под ред. Астриды Ниёманис. URL: www.undp.org/europeandcis
5. Реалізація гендерної політики в управлінні освітою: навчально-методичний посібник / за заг. ред Н.Г.Протасової. Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. 176 с.
6. Реалізація державної політики гендерної рівності. Transition Book – 2019. URL: https://eu-ua.org/sites/default/files/transition_book_gender.pdf
7. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 рр. URL: <https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4>
8. Цьохла С.Ю., Гриценко В.Ю. Щодо розбудови системи стратегічного управління на підприємстві. *Менеджмент підприємницької діяльності*: матеріали десятої науково-практичної конференції

студентов, аспирантов и докторантов. – Симферополь: ДИАЙГМ, 2012. С. 194–196.

9. Шершньова З.Є., Оборська С.В. Стратегічне управління: навчальний посібник. К.: КНЕУ, 1999. 384 с.

Главацька О. Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
olga.raduk@gmail.com*

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тенденції змін, що відбуваються в сучасному цивілізованому світі й пов'язані з прискореним розвитком технологій передачі та обробки інформації, потребують від сучасного керівника таких знань, умінь і навичок, які б допомагали йому миттєво реагувати на зміни зовнішнього середовища, витримати морально-психологічний та соціально-культурний натиск соціуму. Нинішній управлінець повинен володіти новітніми методиками та технологіями своєчасного прогнозування напрямів розвитку соціально-економічних і культурно-цивілізаційних процесів, уміти визначати стратегічні цілі, приймати оптимальні рішення. Він постійно має розвивати власний інтелектуальний потенціал для підвищення конкурентоспроможності через генерування нових ідей та швидкого їх впровадження в практичну діяльність як реакцію на суспільні виклики. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема самоменеджменту сучасного керівника закладу загальної середньої освіти, володіння навичками якого сприяє ефективному управлінню особистісним професійним розвитком. Здатність керівника до самоменеджменту є найважливішим елементом його професійної компетентності й умовою професійного зростання.

Професійний самоменеджмент – це такий спосіб самоуправління, коли людина здатна приймати усвідомлені рішення, вміє чітко розставляти пріоритети, раціонально застосовувати свої знання, вміння й навички, діє відповідно до існуючої ситуації, може чітко організувати свою роботу.

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значної кількості праць із проблеми професійного розвитку керівників. Найважливіші питання, пов'язані з особистісними, діловими та професійними якостями управлінців, розглядають у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як В. Бондар, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Л. Пашко, І. Резакович, Ф. Тейлор, А. Файоль, С. Фролов, В. Шатун та ін. Проблему професійного розвитку фахівців активно досліджують А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова.

Окремі аспекти проблеми самоменеджменту вивчали вчені М. Вудкок, С. Єлканов, Л. Зайверт, В. Колпаков, Н. Лукашевич, Ю. Орлов, Г. Щокін та інші.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні сутності поняття «самоменеджмент» та технології самоменеджменту в професійній діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

Поняття «самоменеджмент» увійшло в науковий обіг у середині 90-х років минулого століття й користується своєю популярністю й сьогодні. Підвищений інтерес до нього не випадковий, він викликаний об'єктивними реаліями у сфері управління. Сучасна ситуація у світі вимагає від менеджерів (керівників) безперервного саморозвитку, вміння управляти собою, використання власного творчого потенціалу. Актуальний і перспективний напрям у науковому менеджменті повинен підвищити ефективність діяльності людини на основі досягнення нею особистих і професійних цілей.

Директор Німецького інституту раціонального використання часу Л. Зайверт першим започаткував цей термін і визначив його як цілеспрямоване й послідовне використання ефективних методів роботи в повсякденній практиці з метою оптимального використання власного часу. Узагалі самоменеджмент – це організація людиною своєї власної діяльності, свідоме регулювання своїх ресурсів задля досягнення поставлених цілей.

Сьогодні самоменеджмент визначають як науку про самокерування й самоорганізацію людини; роботу над собою в межах особистісного розвитку та оволодіння методами ділової активності, управління власними ресурсами й життям.

На основі аналізу характеристик самоменеджменту О. Штепа [15] вважає, що його слушно позиціонувати як технологію оптимального самоорганізування особистості для досягнення значущої для неї мети. Учені однозначні в тому, що високий рівень самоменеджменту охоплює низку важливих взаємопов'язаних складових компонентів (табл. 1) [5; 9; 11].

Таблиця 1

Складові компоненти самоменеджменту

№ з/п	Складові компоненти	Характеристика
1.	Самопізнання	Пізнання самого себе, свого місця й своєї ролі в навколишній дійсності.
2.	Самоорганізація	Організація свого життя й діяльності, рішучість та ініціативність, швидка реакція в думках та діях.
3.	Самовиховання	Формування пріоритетних особистісних якостей, здатність до самоаналізу й самовдосконалення, орієнтація на професійне вдосконалення.
4.	Саморегуляція та самоуправління	Підтримка внутрішньої рівноваги, стійкість у ситуації невизначеності, емоційна стійкість, здатність адекватно реагувати на зміни зовнішнього середовища.
5.	Самоконтроль	Оцінка й коректування своєї діяльності.
6.	Планування особистого життя й часу	Вибір цілей життя й особистої роботи, раціональне використання власного часу, далекоглядність.
7.	Самоосвіта	Підвищення якості життя, прагнення до постійного особистісного та професійного розвитку, відкритість новому, орієнтація на новітні технології.
8.	Технологія здоров'я	Збереження та зміцнення здоров'я як першооснови високої працездатності й повноцінного життя.
9.	Розвиток творчого мислення	Наявність творчої уяви й володіння нею, схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, мистецтво приймати нестандартні рішення.
10.	Спілкування	Уміння вибрати стратегію, вид, форму, стиль спілкування і якісний зворотний зв'язок; емоційна чутливість; неконфліктність, ввічливість, тактовність, коректність у спілкуванні.

Варто зазначити, що самоменеджмент надзвичайно важливий у професійній діяльності керівника. Він дає йому можливість визначитися з процесом управління з позиції оптимізації власних управлінських завдань, побудувати власні процеси стратегічного та тактичного управління, отримати значно кращі результати праці. Це вимагає інноваційного підходу до безпосередньої роботи керівника та підвищеного впливу на колектив,

що зобов'язує мотивувати, розвивати та навчати підлеглих. Вважаємо за доцільне схарактеризувати значення самоменеджменту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти.

Самоменеджмент в професійній діяльності керівника закладу загальної середньої освіти охоплює такі аспекти самореалізації: позитивну життєву позицію, оцінку власної особистості, адекватну оцінку власних дій, особистісно орієнтовану спрямованість, взаємодію з тими, хто нас оточує (табл. 2) [8; 10].

Таблиця 2

Особливості використання самоменеджменту в професійній діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

№ з/п	Аспекти самореалізації	Характеристика
1.	Позитивна життєва позиція	Позитивна життєва позиція відображає внутрішню гармонію, задоволення від заняття улюбленою справою, самореалізацію, здатність обходитися без зовнішньої підтримки на основі навичок самомотивації. Вона допомагає уникнути прояву небажаних емоцій, що перешкоджають повній реалізації особистого потенціалу. Позитивна життєва позиція виражається в таких навичках та вміннях: здатності контролювати свої емоції; бути витривалим; частіше посміхатися, відпочивати; правильно розподіляти час на роботу й особисте життя; прагнути до добробуту; слідувати поставленим цілям і реалізовувати свої мрії й бажання.
2.	Оцінка власної особистості	Включає вміння оцінювати свої здібності й цінувати себе. Власні досягнення завжди підвищують самооцінку особистості. Адекватна самооцінка надає особистості впевненості, у будь-якій ситуації сприяє досягненню успіху.
3.	Адекватна оцінка власних дій	Управління собою і своїм життям є ключовим елементом у розумінні власних дій, що дозволяє об'єктивно оцінювати ситуацію й робити правильний вибір (приймати особисті та управлінські рішення).
4.	Особистісно орієнтована спрямованість	Щоб ефективно управляти собою, необхідно чітко сформулювати свої життєві цілі та напрями руху (стратегії) для їх реалізації. Вони повинні бути реалістичними, містити здійсненні завдання, методи та способи їх досягнення. Елементами правильного напрямку дій є звуження кола обов'язків, адаптація до змін, організованість.
5.	Взаємодія з оточуючими	Мистецтво спілкування полягає у здатності знаходити спільну мову з оточуючими. Життєві позиції людей безпосередньо впливають на їх взаємовідносини.

Самоменеджмент в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти можливий лише за його активної взаємодії з навколишнім середовищем, що відбувається відповідно до вказаних механізмів, поданих у таблиці 3 [9].

Таблиця 3

**Механізми самоменеджменту в управлінській діяльності
керівника закладу загальної середньої освіти**

№ з/п	Механізми	Сутність
1.	Адаптація до навколишніх умов життя й діяльності, норм, цінностей, управлінської культури організації	Передбачає пристосування психіки людини до зовнішнього середовища, що якісно змінюється, визначення напрямку й характеру розвитку, пошук джерел, засобів пристосування та становлення.
	Управлінська адаптація	Виявляється у випадках заміни навчання або трудової діяльності на управлінську. Може охоплювати суспільну, соціально-психологічну, соціокультурну, посадову, етнопсихологічну, організаційну, технологічну сфери.
	Рольова адаптація	Суб'єктивним індикатором є задоволеність працею, собою й реалізацією своїх потенційних можливостей. Тривалість адаптації залежить від обсягу знань керівника, стажу роботи, психологічної сумісності з членами колективу, оцінювання його діяльності підлеглими.
	Адаптація на посаді	Залежить від розкриття перед керівниками перспектив їх посадового росту, розширення участі в життєдіяльності організації, вдосконалення взаємодії з підлеглими. Дефіцит знань і навичок управління, брак часу й сил на здійснення задуманого, вища від передбачуваної відповідальність негативно позначаються на посадовому рівні керівника.
	Неповна адаптація до управлінської діяльності	Показниками є незадоволеність роботою, своїми діями та вчинками, поганий настрій. За таких умов керівник або припиняє діяльність, або шукає психологічні захисні механізми, які охороняють його від зазіхань на цілісність і стійкість особистості: втеча від реалій, апатія, негативізм, агресія, мрії й фантазії, лінощі тощо.
	Психологічна адаптація	Потреба застосування захисних механізмів свідчить про відсутність цього типу адаптації. Досить часто вони спричиняють регрес особистості.

2.	Індивідуалізація	Вияв власного «Я», визначення детермінантів розвитку, формування особистісних новоутворень, їх закріплення, забезпечення високої ефективності управління, вияв власної активності та індивідуальності, оптимальна реалізація потенційних можливостей, гармонія розвитку.
	Самоактуалізація	<p>Передбачає формування керівником вимог до власної діяльності та до себе. Часті соціальні зміни призводять до деформації особистісних вимог, що впливає на ефективність і результативність управлінської діяльності. Невідповідність рівня розвитку особистості керівника вимогам суспільства можуть мати такі наслідки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - узгодженість (розв'язання проблеми за допомогою компромісу); - зміна соціального оточення (пошук керівником іншого соціального оточення, іншої системи вимог); - зміна власних вимог (пристосування власного «Я» до обставин життя, діяльності, прийняття наявної системи вимог).
	Інтеграція	Зміна особистісних властивостей під впливом оточення, забезпечення високої продуктивності діяльності для посадового просування, росту. За успішного проходження етапу інтеграції керівник набуває рис (гуманності, вимогливості, відповідальності, довіри до людей та ін.), які забезпечують йому успішне просування в системі управління. Коли суперечність на цьому етапі не усувається, настає дезінтеграція. Її наслідком є ізоляція, витіснення особистості із спільноти або деградація.
	Особистісна інтеграція	Це такий стан керівника, для якого характерні впорядкованість, вмотивованість особистісної структури, дій і вчинків індивіда, їх погодженість, стійкість і стабільність, що свідчить про психологічну рівновагу індивіда, цілісність його особистісної структури. Тобто відповідні особистісні новоутворення, багаторазово відтворюючись, закріплюючись, формують достатньо стійку структуру особистості керівника.

Нині в керівників закладів загальної середньої освіти розширюються функції їх професійної діяльності. Вони виконують не лише роль адміністратора, але й підприємця, навчального лідера, інспектора тощо. Керівник закладу освіти працює над взаємозв'язком наступних аспектів:

- зовнішній розвиток і внутрішні можливості, які ведуть до реалізації концепції закладу;
- цілі та конкретні види діяльності;
- види діяльності в одній сфері (наприклад, освітнє лідерство) і види діяльності в інших сферах (наприклад, супервізія й підтримка команди).

Саме розуміння змісту складників самоменеджменту й дає змогу сформулювати перелік критеріїв, згідно з якими можна оцінити ефективність управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти (таблиця 4) [4; 13].

Таблиця 4

Критерії визначення ефективності самоменеджменту в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

№ з/п	Критерії	Характеристики
1.	Уміння керувати собою	Підтримує своє здоров'я. Обмежує робочий час. Підтримує баланс ділового та особистого. Планує перерви для відпочинку. Вільно висловлює свої емоції. Має велике почуття власної гідності. Прагне до самопізнання. Гідно сприймає невдачі. Раціонально та ефективно використовує час. Розвиває спілкування з оточуючими. Уникає стресів. Відчуває себе повним сил. Бере зобов'язання, які здатний виконати.
2.	Наявність чітких особистих цінностей	Поведінка відповідає декларованим цінностям. Декларує свої погляди для обговорення. Прагне зрозуміти чужі погляди. Активний у житті. Послідовний. Упевнений у собі і друзях. Прагне встановлювати зворотній зв'язок. Демонструє відповідальність за свої цінності.
3.	Здатність встановлювати чіткі особисті цілі	Уточнює поставлені завдання. Об'єктивно оцінює підлеглих. Послідовно виконує взяті зобов'язання. Систематично оцінює своє просування. Встановлює часові інтервали. Вміло встановлює цілі. Вивчає можливості своєї кар'єри. Іде на розумний ризик. Роз'яснює свої цілі іншим. Підтримує баланс особистого життя й роботи. Планує розвиток своєї кар'єри. Має спільні цілі із оточенням. Раціонально використовує час, свої сили й ресурси. Ефективно делегує повноваження.
4.	Навички вирішувати проблеми	Структуровано розглядає ситуацію. Обирає необхідні методи роботи. Демонструє гнучкість мислення. Конкретно й зрозуміло визначає цілі. Чітко визначає відповідальних за проблему.

		Уміло аналізує інформацію. Ефективно планує роботу. Встановлює критерії оцінки успіху. Аналізує результати праці. Ефективно координує роботу підлеглих.
5.	Творчість та здатність до інновацій	Цінує творчий підхід в інших людях. Приймає рішення в умовах невизначеності Вірить у творчі здібності підлеглих. Наполегливий у виконанні завдань. Може порушувати існуючі традиції. Відчуває потребу в змінах, йде на ризик. Використовує можливості. Навчається на помилках і невдачах. Надає перевагу новаторським рішенням. Застосовує методи «розумового штурму». Здатний керувати творчою групою.
6.	Здатність впливати на оточуючих	Ціняться підлеглими. Розуміє процес впливу, впливає на інших. Ясно й коротко викладає свої думки. Демонструє переконливі манери. Має охайний зовнішній вигляд. Поведінка впевнена. Демонструє наполегливість. Встановлює добре взаєморозуміння з іншими. Винагороджує відповідну роботу. Демонструє реальну адекватну самооцінку. Дає чіткі вказівки. Прислухається до інших.
7.	Розуміння особливостей управлінської праці	Обговорює в колективі принципи управління. Добре знає й застосовує різні стилі управління. Аналізує власні недоліки й слабкі місця. Створює позитивну робочу атмосферу. Вивільняє накопичену енергію. Змінює стиль керівництва залежно від потреби. Вимагає від підлеглих максимальної віддачі. Прагне стати справжнім лідером колективу.
8.	Здатність керувати	Дисциплінований і вимагає цього від інших. Пристосовує стиль керівництва до змін. Доброзичливий з оточенням. Дає чіткі вказівки й аналізує роботу підлеглих. Заохочує кращі зразки роботи. Уникає різкої негативної критики. Використовує різні підходи для аналізу. Кваліфіковано делегує повноваження. Підтримує позитивні стосунки з іншими. Захищає своїх працівників при виникненні певних ситуацій. Шукає способи підвищення ефективності діяльності групи. Встановлює об'єктивні критерії оцінки.
9.	Уміння навчати	Розуміє роль навчання в розвитку роботи групи. Формує в колективі позитивне ставлення до навчання. Допмагає іншим виявляти потребу в навчанні. Дає все складніші доручення й за необхідності надає допомогу. Систематично оцінює роботу підлеглих, знає їх сильні й слабкі сторони. Визначає потенціал працівників.

		Допомагає підлеглим у плануванні кар'єри. Уміло висловлює власну оцінку праці підлеглих. Знаходить можливості для підвищення ефективності роботи.
10.	Здатність формувати колектив	Правильно підбирає співробітників. Створює позитивний клімат у колективі. Зацікавлений у результатах роботи. Послідовний у своїх діях. Проявляє вимогливість. Мотивує розвиток ідеї у колективі. Використовує ефективні методи роботи. Розподіляє повноваження між працівниками. Аналізує результати роботи без критики людей. Підтримує особистий розвиток членів колективу. Заохочує творчий потенціал кожного працівника. Підтримує добрі стосунки із іншими. Заохочує інновації. Уміло вирішує конфлікти. Прагне до спілкування з іншими.

Отже, управління професійним зростанням керівників закладів загальної середньої освіти передбачає володіння ними навичками самоменеджменту, вдосконалення теоретичних знань, підвищення управлінської майстерності, вивчення, узагальнення та впровадження в практику передового досвіду.

Здатність керівника до самоменеджменту є найважливішим елементом його професійної компетентності й умовою професійного зростання. Керівник закладу загальної середньої освіти має бути підготовлений до роботи з людьми, рефлексивним; мати внутрішню активність; володіти здатністю до самоорганізації, самоствердження, самомотивації та самореалізації; вміннями управляти собою, чітко планувати свій робочий і вільний час; прагнути до самостійності та самовдосконалення управлінських знань та практичних умінь.

Необхідно особливо наголосити на тому, що керівнику закладу загальної середньої освіти необхідно користуватися всім арсеналом сучасних технологій самоменеджменту. Найзагальнішими технологіями вважають метод «Альпи», метод управління часом В. Парето, ведення щоденника часу, метод Дуайта Ейзенхауера, АВС-аналіз, технологія SMART [6; 12; 14]. Охарактеризуємо їх детальніше.

Розроблений німецькими фахівцями метод Альпи спрямований на складання списку справ на наступний робочий день з визначенням їх пріоритетів. Простий, зручний, займає мало часу – 10-15 хвилин. Етапи планування робочого часу за цим методом подано у таблиці 5 [12].

Етапи планування робочого часу за методом «Альпи»

<p><i>I етап</i></p> <p>Складання переліку завдань</p>	<p>Запис у відповідних розділах плану повинен містити те, що необхідно зробити:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) завдання зі списку справ з тижневого (місячного) плану; 2) невиконані напередодні справи; 3) справи, що додалися; 4) термінові справи; 5) завдання, що періодично виникають. 6) При цьому доцільно вживати загальноприйняті скорочення: <p>В – візити; Н – наради; Д – делегування справ; К – контроль; Т – телефонні розмови та ін.</p>
<p><i>II етап</i></p> <p>Оцінка тривалості дій</p>	<p>Проти кожного завдання необхідно проставити орієнтовний час для його виконання. Потім просумувати все й визначити загальний час.</p>
<p><i>III етап</i></p> <p>Резервування часу (у співвідношенні 60/40)</p>	<p>При складанні плану дня треба дотримуватися принципу – «60:40». При 8-годинному робочому дні запланований час доцільно скласти не більш як на 5 годин. Якщо не вдається укластися в таку пропорцію, то треба:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скоротити список справ; 2) зробити це за рахунок менш важливих справ; 3) передоручити; 4) скоротити час на кожну справу; 5) перенести частину справ на завтра; <p>Якщо неможливо це зробити, працювати більше 8-ми год.</p>
<p><i>IV етап</i></p> <p>Прийняття рішень згідно з пріоритетами й передорученнями</p>	<p>Ціль етапу – скоротити час, відведений на виконання завдань дня. Для цього доцільно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – установити пріоритети для своїх справ (наприклад, за допомогою аналізу АБВ) й уточнити з них завдання дня; – перевірити ще раз термін виконання всіх справ; – розглянути можливість делегування справ.
<p><i>V етап</i></p> <p>Контроль і планування невиконаного</p>	<p>Відповідно до досвіду, не всі справи вдається виконати, не всі телефонні розмови можуть відбутися. Тому їх доводиться перенести на інший день. Щоб знизити таку ймовірність, для раціоналізації використання часу можна використовувати графічні символи – біографію з використанням специфічних скорочень у планах:</p> <p>! – важливо, ОВ! – особливо важливо, ? – з’ясувати, + – пріоритет категорії, А – завдання виконано та ін.</p>

Цей метод користується великою популярністю у тайм-менеджерів. Його перевагами є:

1. Кращий настрій на майбутній робочий день.
2. Чітке уявлення про завдання дня.
3. Планування наступного дня, упорядкування перебігу дня.
4. Концентрація на найважливішому, подолання забудькуватості.
5. Ухвалення рішень про встановлення пріоритетів і передоручення.
6. Уникнення перешкод і небажаних перерв.
7. Зменшення стресів і нервового напруження.
8. Покращення самоорганізації та самоконтролю.
9. Підвищення задоволення й мотивації.
10. Методично-грамотна організація праці [12].

Отже, завдяки застосуванню такого плану можна виконати всі необхідні справи й щодня економити від 10 до 20% робочого часу.

У повсякденній практиці як ефективний інструмент планування й керування своїм часом варто використовувати щоденник часу, який є найважливішим робочим засобом особистого самоменеджменту і являє собою особистий щоденник, календар-пам'ятку, записну книжку, інструмент планування, довідник, абонентську книжку, картотеку ідей, інструмент контролю [14]. Структура щоденника часу така:

1. Календарна частина вміщує формуляри для місячних, декадних і денних планів. Особлива увага звертається на план дня за принципом – один лист на день.

2. Розділ службових та особистих дат містить записи про дуже важливішу інформацію (терміни проведення нарад, семінарів; важливі дати, картки для запису ідей та ін.).

3. Розділ: адреси й телефони (найважливіші телефонні номери й адреси).

4. Загальна частина (візитки, фотографії, службовий пропуск та ін.).

Щоденник часу підвищує ефективність роботи. Раціональне ведення щоденника часу дозволяє заощаджувати щодня одну годину.

Наступний метод – метод управління часом, або «правило 80/20». Він був задекларований італійським економістом В. Парето. Цей метод встановлює, що 20% виконаної роботи забезпечує 80% отриманих результатів. У кожному випадку, поки не завершені завдання з головних (20%), не варто братися за виконання з категорії другорядних (80%). Успішні люди навчилися починати роботу з найважливішого для них

завдання; як результат, їх завжди супроводжує успіх [2; 13]. Дію означеного методу подано у таблиці 6.

Таблиця 6

Принцип часу В. Парето

Витрати ресурсу часу	Внесок в основний результат
80% витраченого часу (численні «другорядні» проблеми)	20% підсумкового результату
20% витраченого часу («життєво важливі» проблеми)	80% підсумкового результату

Отже, згідно з таблицею можна зробити висновок щодо робочої ситуації керівника: за перші 20% часу досягається 80% результатів, інші ж 80% витраченого часу приносять лише 20% загального результату. Якщо здійснити аналіз всіх завдань відповідно до їх часток у підсумковому результаті, а потім розподілити за принципом важливості «АВС», то це знайде своє вираження в «АВС-аналізі».

Метод пріоритетів, або «АВС-аналіз» – це ефективний спосіб класифікації та розташування завдань за ступенем важливості. Перевага цього методу полягає в його ефективності й простоті. Багато керівників вже працює за цим принципом, і до найважливіших завдань вони приступають в першу чергу [7].

За допомогою букв «А», «Б» і «С» завдання поділяються на три класи щодо їх важливості. Завдання категорії «А» обов'язкові для реалізації, щоб не виникли серйозні проблеми. Якщо таких завдань декілька, оцінюється внутрішня значимість, наприклад «А1», «А2». Якщо завдання типу «Б» будуть невиконані, виникнуть невдоволення, проте наслідки будуть відносно м'якими щодо наслідків завдання типу «А». Завдання типу «С» варто було б зробити, але воно не має ніяких суттєвих наслідків для роботи. Його можна й узагалі не робити, бо воно вже втратило свою актуальність.

Метод Ейзенхауера запропонований президентом США, генералом Дуайтом Ейзенхауером. Він застосовується у тих випадках, коли потрібно швидко прийняти рішення, якому завданню віддати перевагу. Переваги виставляються за такими ознаками, як терміновість і важливість справи. Відповідно до важливості й терміновості Д. Ейзенхауер запропонував 4 пріоритетності справ (таблиця 7).

Матриця пріоритетів Д. Ейзенхауера

	Термінові справи	Менш термінові справи
Важливі справи	1 – важливе й термінове: вирішення криз; невідкладні завдання; проекти, в яких «горять» терміни здавання.	2 – важливе й менш термінове: планування нових проєктів; оцінка отриманих результатів; превентивні заходи; налагодження взаємин; планове виконання проєктів; визначення нових перспектив, альтернативних проєктів.
Менш важливі справи	3 – менш важливе, але термінове: перерви; деякі дзвінки; наради; розгляд невідкладних матеріалів; громадська діяльність.	4 – менш важливе й менш термінове: рутинна робота; деякі листи; дзвінки; «поглиначі» часу; розваги.

Терміновість справи визначається тим, наскільки оперативно планується виконати це завдання, а важливість – наскільки результат її виконання впливає на роботу. І хоча справи мають тенденцію міняти ступінь своєї терміновості та важливості, але на якийсь певний момент можна визначити ці показники для себе [15].

Технологія SMART визначає критерії якості цілі, яких необхідно дотримуватися при цілепокладанні, є дуже зручним і компактним інструментом. Ця управлінська технологія легко може бути включена в формат нарад. Як свідчить практика, час, витрачений на використання алгоритму SMART (за наявності заздалегідь підготовленої необхідної фактичної інформації), звичайно становить від 45 до 90 хвилин.

Назва технології є аббревіатурою, складеною з перших букв англійських слів, які називають відповідні критеріїв якості цілей:

- S (specific) – кожна мета повинна бути описана як чіткий, конкретний результат;
- M (measurable) – мета повинна бути вимірною за допомогою конкретних індикаторів і стандартних процедур вимірювання;
- A (assignable) – мета повинна бути невідповідною, обґрунтованою, доведеною, життєво необхідною для організації;
- R (realistic) – мета повинна бути реалістичною, досяжною;
- T (time related) – мета повинна бути чітко визначена в часі, мають бути конкретні терміни (і контрольні точки) її досягнення [6].

Технологія SMART спочатку призначалася для контролю над якістю вже сформульованих цілей, але може бути використана (в дещо

модифікованому вигляді; букви в аббревіатурі піддаються незначним перестановкам) і як спосіб визначення мети. Алгоритм постановки організаційних цілей за допомогою системи SMART виглядає наступним чином:

1) пишеться список можливих цілей, і група експертів проводить специфікацію результату, намагаючись якомога точніше описати передбачуваний результат (S) ;

2) кожна з цілей обґрунтовується, експерти оцінюють значимість кожної цілі для діяльності організації, для цього можуть бути розроблені окремі критерії для оцінювання важливості цілей (A) ;

3) експерти прогнозують і оцінюють ступінь досяжності цілей (R), у тому числі застосовуючи числові оцінки ймовірності досягнення цілей, різних коефіцієнтів досяжності тощо;

4) для кожної з цілей обирається по 3-5 критеріїв вимірювання та контролю досягнення (M). Важливо, щоб ці критерії вимірювання результатів були досить зручними, механізми їх застосування вже існували в організації. Одним з таких поширених критеріїв вимірності мети є фінансові показники, а в ролі механізмів застосування цього критерію зазвичай використовується прийнята в організації система фінансової документації;

5) для вибраних цілей вказуються точні терміни їх досягнення, потім пишеться план, у якому виділяються проміжні етапи досягнення цілей (T) [6].

Варто зауважити, що в ідеальному варіанті алгоритм постановки цілей за допомогою системи SMART оперує з надмірною кількістю цілей поступово на кожному етапі цілепокладання, відкидаючи слабкі цілі, які отримали найбільш низькі або негативні оцінки з боку експертів. Їх поетапність можна подати так:

1) відкидаються цілі, які неможливо перетворити в конкретний результат;

2) скорочуються нерелевантні діяльності організації цілі ;

3) не беруться до уваги «недосяжні» цілі, які мають високий рівень ризику й вимагають великих ресурсних витрат тощо;

4) виключаються цілі, здійснення яких важко або неможливо контролювати;

5) на останньому етапі цілепокладання залишається невелике число «хороших» цілей (як правило, 5-7) і відбувається свого роду перехід від стратегічного цілепокладання до оперативного планування [6].

Сукупність різних функцій, методів, прийомів та технологій самоменеджменту, які можна застосовувати в практичній діяльності керівників закладів загальної середньої освіти, узагальнено в таблицях 8 та 9 [3; 6].

Таблиця 8

Функції, методи та результати самоменеджменту в професійній діяльності керівників закладів загальної середньої освіти

Функції самоменеджменту	Методи	Результат
1. Постановка цілей	Визначення мети, ситуаційний аналіз, цільові стратегії та методи досягнення успіху, формулювання мети.	Мотивація, усунення слабких сторін, розпізнавання переваг, концентрація зусиль на вузьких місцях, з'ясування та фіксація термінів і найближчих кроків.
2. Планування використання часу	Стратегічне й оперативне планування, планування дня, принципи тимчасового менеджменту, метод «Альпи», система Франкліна, «пряме і зворотне» планування, ведення щоденника часу.	Підготовка до реалізації мети, оптимальний розподіл і планування часу, скорочення строків виконання.
3. Прийняття рішення	Встановлення пріоритетів, принцип Парето, АВС-аналіз, принцип Ейзенхауера, делегування завдань.	Першочергове вирішення життєво важливих проблем, упорядкування справ за їх важливістю, продуктивність трудових витрат.
4. Організація й реалізація	Розпорядок дня, графік продуктивності, денний робочий план.	Концентрація на важливих завданнях, використання піку продуктивності, облік періодичних коливань, становлення індивідуального робочого стилю.
5. Самоконтроль	Контроль процесу роботи, контроль досягнення поставлених цілей, огляд підсумків минулого дня.	Забезпечення запланованих результатів, позитивний вплив на перебіг життя.
6. Інформація та комунікація	Раціональні наради, раціональне ведення переговорів, раціональне використання телефону, раціональне ведення кореспонденції, листки-пам'ятки й формуляри.	Краща організація нарад і конференцій, виділення часу для співбесід, відмежування від можливих перешкод, менше відволікань.

**Технологія самоменеджменту керівника
закладу загальної середньої освіти**

Назва етапу	Функції	Мета	Завдання	Основні методи роботи
<i>Підготовчий</i>	Самовизначення	Первинне накопичення інформації	Формулювання проблеми на основі збору інформації про стан професійної компетентності за результатами власної діяльності.	Спостереження, збір інформації.
<i>Початково-діагностичний</i>	Самодіагностика	Визначення вихідного рівня показників професійної	Визначення вихідного рівня мотивації, рівня професійних знань і умінь, здібностей, професійно значущих якостей.	Психологічне тестування, самодіагностика ціннісних орієнтацій, соціально-професійних установок, співвіднесення з вимогами професійно-кваліфікаційних характеристик.
<i>Уточнюючий</i>	Самоцілепокладання	Уточнення особистих цілей саморозвитку	Виявлення причин, що обмежують саморозвиток, аналіз і формулювання цілей і цінностей.	Аналіз факторів, що детермінують професійну компетентність: вік, професійний досвід, кваліфікація, освіта; визначення цільових стратегій і методів досягнення успіху.
<i>Планово-прогностичний</i>	Самопрогнозування, самопланування	Визначення тенденції розвитку професійної компетентності	Розробка стратегічних й оперативних планів.	Складання плану програми розвитку професійної компетентності, планування дня, ведення щоденника часу, установка пріоритетів, упорядкування справ, складання кар'єрограми.
<i>Організаційно-діяльній</i>	Самоорганізація	Організація діяльності з виконання складених планів	Реалізація оперативних і тактичних планів.	Концентрація на значущих завданнях, складання денного робочого плану та організація особистого трудового процесу з метою реалізації поставлених завдань, облік періодичних коливань, становлення індивідуального робочого стилю.

<i>Корекційно-творчий</i>	Самоконтроль, саморегуляція	Контроль процесу самоменеджменту	Контроль процесу досягнення цілей, раціоналізація діяльності, внесення коректив.	Контроль підсумків пройденого дня, співвіднесення отриманих результатів із запланованими, позитивний вплив на перебіг життя.
<i>Підсумково-аналітичний</i>	Самоаналіз, самооцінка	Визначення ефективності самоменеджменту з розвитку професійної компетентності	Узагальнення підсумків, формулювання висновків і пропозицій.	Аналіз результатів.

Отже, керівники закладів загальної середньої освіти у своїй професійній діяльності повинні використовувати різні технології самоменеджменту. Ефективне використання робочого часу й планування нероздільні. Проблему раціонального використання робочого часу необхідно вирішувати комплексно. Для досягнення позитивних результатів треба здолати психологічний бар'єр: усунути сумніви щодо можливості регламентації робочого дня, впровадження конкретної системи й технології організації роботи в апараті управління. Раціональне використання робочого часу передбачає ведення записів про те, як використовується робочий день, планування виконання найменш цікавих справ на період найбільшої працездатності, аналіз своєї роботи для того, щоб визначити, як об'єднати чи вилучити ті чи інші дії, не надавати перевагу короткостроковим завданням перед довгостроковими, розглядати послідовність виконання своєї роботи і вносити до неї відповідні корективи для досягнення кращих результатів, визначати пріоритети вирішуваних завдань щодо важливості поставлених цілей.

Подальші дослідження доцільно спрямовувати на дослідження ролі самоменеджменту в професійному зростанні та розвитку творчого потенціалу керівника закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Андрющенко К.А. Теоретичні аспекти самоменеджменту: умови виникнення і розвитку. *Ефективна економіка*. 2010. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2010_7_13 (дата звернення: 06.04.2020).
2. Будзан Б. Самоменеджмент: управление своим временем: курс для менеджеров. *ОФИС*. 1998. № 2. С. 7–12.
3. Главацька О.Л. Менеджмент соціальної роботи: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Вектор, 2015. 616 с.
4. Грищенко В.О. Самоменеджмент: навчальний посібник. Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля; Холдинг МЖК «Мрія», 2006. 292 с.
5. Дєдов Є.Г. Самоменеджмент. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2012. № 16. 415 с.
6. Добротворский И. Самоменеджмент: эффективные технологии. Практическое руководство для решения повседневных проблем. М.: «Приор-издат», 2003. 272 с.
7. Доній В.М., Несен Г.М., Сохань Л.В. Мистецтво життєтворчості особистості : науково-методичний посібник. К.: ВІПОЛ, 1997. 671 с.
8. Колпаков В.М. Організація праці менеджера: навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. К.: Персонал, 2008. 432 с.
9. Колпаков В. М. Самоменеджмент як компонент стратегії розвитку освіти. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освіт.-попул. часоп.* 2010. № 2. С. 37–39.
10. Кредісов А. Менеджмент для керівників. К.: Знання, 2009. 556 с.
11. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту. К.: МАУП, 2010. 225 с.
12. Самоменеджмент: наочний навчальний посібник для студентів усіх форм навчання. Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. 63 с. URL: <https://studfile.net/preview/5706185/> (дата звернення: 03.04.2020).
13. Смольська Л. Самоменеджмент – ключ до щасливого управління. *Школа: інформ.-метод. журн.* 2010. № 8. С. 368–372.
14. Шатун В.Т. Основи менеджменту: навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 376 с.
15. Штепа О.С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): навчальний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 362 с.

Мешко Г. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
hal-meshko@ukr.net

Мешко О. І.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
meshko_o@ukr.net

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах розвитку, реформування і модернізації сучасної освіти постійно з'являються нові вимоги до особистості вчителя. Сучасному педагогу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Сьогодні школа потребує творчого, компетентного вчителя, здатного до особистісного і професійного зростання. Високий рівень особистісно-професійного розвитку особистості та професіоналізму сприяє конкурентоспроможності педагога на освітньому ринку праці. Та й формувати особистість, здатну до самотворення, самоздійснення і творчої самореалізації, може той фахівець, який сам здатен до особистісного і професійного зростання.

Важливим компонентом професійно-педагогічної компетентності є аутопсихологічна компетентність, яка співвідноситься з розвитком самосвідомості вчителя і полягає в розумінні сильних і слабких аспектів власної особистості, знаннях шляхів і засобів професійного самовдосконалення. Аутопсихологічна компетентність передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей, розуміння того, як треба діяти на основі знань про себе в різних життєвих ситуаціях, зокрема в професійній діяльності.

Сформованість аутопсихологічної компетентності майбутніх учителів передбачає: адекватну самооцінку своїх особистісних та професійно

значущих рис і якостей, дій і вчинків; усвідомлення самого себе у контексті взаємин з учнями, їх батьками, колегами по роботі, іншими людьми; відповідність, зближення Я-реального та Я-ідеального, намагання бути таким, яким би хотів себе бачити; прийняття себе реального, віра у свої можливості; осмисленість життя і професійної діяльності; сформованість гнучкої Я-концепції, що автоматично призводить до зміни поведінки у результаті перебудови уявлень про себе як про професіонала; прагнення до самозмін і саморозвитку. Недостатній розвиток, а інколи, взагалі несформованість аутопсихологічної компетентності вчителя призводить до професійних деформацій, тобто деструктивних змін особистості в процесі професійної діяльності.

Результати проведеного нами опитування вчителів засвідчили, що у закладах загальної середньої освіти немає належних можливостей і умов для розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя. Відповіді на питання «Що найкраще сприяє Вашому особистісно-професійному розвитку?» розподілилися таким чином: 84 педагогів (75% опитаних) відповіли – самоосвіта і самовиховання; 24 (15% респондентів) – участь в навчальних і психологічних тренінгах, вебінарах; 6 (5%) – діяльність адміністрації школи («адміністрація закладу мотивує до досягнення професійного успіху і створює для цього умови»); 3 (2,5%) – консультації психолога школи; 3 (2,5%) – участь у шкільному методоб'єднанні. Більше половини вчителів (59,2%) відзначають, що апробували різні варіанти і площадки онлайн-навчання або часто беруть участь в різних видах онлайн-навчання. Учителі називають різні причини, які гальмують розвиток їх аутопсихологічної компетентності, саморозвиток і самопізнання: відсутність бажання і брак часу для роботи з удосконалення своєї особистості; неготовність вийти із зони власного психологічного комфорту; відсутність сміливості подивитися на себе з боку; страх перед внутрішніми особистісними змінами; боязнь неуспіху; відчуття власної неспроможності, нездатності до самореалізації; невміння працювати над собою, удосконаленням своєї особистості.

Результати опитування та аналіз практики свідчить про недостатню увагу адміністрації закладів загальної середньої освіти до проблеми розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів, недовіра до засобів і методів роботи психологічної та методичної служб закладів освіти в аспекті сприяння професійному саморозвитку вчителів, відсутність належного психологічного супроводу їх особистісно-професійного розвитку.

Для ефективного розвитку аутопсихологічної компетентності потрібен системний підхід в діяльності, спрямованій на самопізнання, саморозкриття, саморозвиток особистості фахівця і рух до «акме», цілеспрямоване управління цим процесом. Тому у контексті досліджуваної проблеми актуальним є пошук шляхів і засобів розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів. Вирішення цього питання повинно бути закладене у зміст діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. На сприяння у розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя має бути сфокусована і діяльність психологічної служби та методоб'єднань закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає в розкритті сутності і структури аутопсихологічної компетентності вчителя, розробленні моделі системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти.

У науковій літературі використовуються різні поняття, що мають стосунок до самопізнання, самовдосконалення і саморозвитку особистості фахівця: психологічна компетентність як інтегральне утворення, що передбачає здатність розв'язувати завдання професійного та особистого характеру (Є. Клімов, М. Хенсей, Х. Хекхаузен, Н. Яковлева); особистісна компетентність як володіння вміннями особистісного самовираження і саморозвитку та індивідуальна компетентність, що охоплює методи і прийоми самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії (У. Джеймс, А. Маркова, А. Маслоу); компетенція самовдосконалення як єдність аутопсихологічної компетенції і компетенції саморозвитку (Л. Зеня); рефлексивна компетентність (І. Ульяніч, І. Єліна, С. Степанов); аутокомпетентність (О. Бодальов, І. Семенов, А. Степанов), аутопсихологічна компетентність (А. Деркач, О. Дубасенюк, Г. Єгорова, Н. Кузьміна, В. Казанцев, Є. Макарова, К. Пілюгіна, В. Сидоренко, Л. Степанова, О. Шиян).

Вперше аутопсихологічна діяльність розглядалася ще Б. Ананьєвим у рамках дослідження сфери людинознавства, предметом якої, на його думку, є розвиток внутрішнього світу особистості. Дослідженню аутопсихологічної компетентності присвячені праці Н. Кузьміної [7] та її послідовників, котрі ввели у науковий обіг і розкрили сутність цього поняття як системи знань, умінь і навичок, що забезпечує професіоналу не лише загальнопсихологічні знання, але й високий рівень професійного самопізнання, вміння управляти своїми психічними процесами.

Сутність аутопсихологічної компетентності, на думку Н. Кузьміної, полягає у поінформованості педагога про себе, у знаннях сильних і слабких сторін власної особистості і діяльності, а також у готовності і спроможності до цілеспрямованої роботи над собою, розвитку особистісних рис і поведінкових характеристик на основі знань про шляхи і способи самовдосконалення [7, с. 111]. Аутопсихологічна компетентність складається з: умінь усвідомлювати цілі, смисл, зміст і результати власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; вміння бачити причини недоліків в своїй роботі, в собі; бажання самовдосконалюватися.

У сучасній психології аутопсихологічну компетентність потрактовано як специфічну готовність і одночасно здатність суб'єкта до постійної цілеспрямованої активності зі зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, розвитку й оптимального використання власних психічних ресурсів [5]. Аутопсихологічну компетентність співвідносять з поняттями професійного самоусвідомлення, самопізнання і саморозвитку. Аутопсихологічна компетентність є інтегральним показником здатності особистості до саморозвитку.

Психологи (О. Бодальов, В. Казанцев, А. Сухов) вважають, що аутопсихологічна компетентність складається з умінь, спрямованих на самодіагностику, самокорекцію, саморозвиток, самомотивування, характеризується адекватним самооцінюванням і прагненням до професійного зростання. Як вважає Л. Степнова, аутопсихологічна компетентність складається з умінь, спрямованих на: самодіагностику (комплекс навичок самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самоконтролю); самокорекцію (охоплює використання техніки вирішення особистісних проблем – зняття стресів, комплексів, позбавлення від шкідливих звичок; техніки, що змінюють внутрішній психічний стан – саморегуляція, самонавіювання, методи контролю функцій організму, самопереконання); саморозвиток (володіння техніками зміни особистісних рис, самопрограмування); самомотивування (формування і прийняття образів досягнень, постановка завдань, ресурсне підкріплення власних дій); ефективну роботу з інформацією (швидке читання, розвиток пам'яті, освоєння техніки переробки й аналізу інформації); психолінгвістичну компетентність (всі види роботи з текстом, формулювання контекстно-адекватних фраз, розуміння прихованого значення фраз) [10, с. 3].

Аутопсихологічна компетентність також охоплює: здатність ефективно набувати, закріплювати і контролювати нові знання, вміння і

навички, високий суб'єктивний контроль, самостійне формування вольової установки на досягнення значущих результатів. Отже, аутопсихологічна компетентність трактується як особистісне утворення на певних етапах особистісного і професійного розвитку, яке відповідає за успішність розвитку і функціонування людини як суб'єкта активності різного виду. Дослідники проблеми формування «Я» і розуміння себе як особистості і суб'єкта діяльності (І. Бех, І. Булах, Н. Вегерчук, З. Лукьянова, С. Максименко, Н. Накошна, В. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.) стверджують, що зміст аутопсихологічної компетентності змінюється при переході від однієї вікової групи до іншої, він відрізняється у представників різних соціальних і професійних груп.

Важливу роль у формуванні змісту аутопсихологічної компетентності відіграє самосприймання і характер установок стосовно себе як об'єкта пізнання. На рівні самосприймання людина фіксується на тих характеристиках зовнішності і психічних якостях, які вважаються схвалюваними в референтній для неї групі. На розуміння себе впливають ціннісні орієнтації і рівень домагань людини, її суб'єктивний образ досягнень. Великий розрив між домаганнями людини на високу оцінку з боку оточуючих і змістом реально отриманого зворотного зв'язку може спричинити стан психологічного дискомфорту чи навіть невроз.

Аутопсихологічна компетентність є однією з головних умов формування психологічної стійкості, що виявляється у високій мобілізації, готовності і здібності до максимальних вольових напружень, умінні активно пригнічувати негативні емоції, зберігати самовладання і витримку в будь-якій обстановці [7, с. 117]. Розвиток аутопсихологічної компетентності дає можливість активно впливати на функціональні стани і тим самим підвищувати здатність протистояти стресам і покращувати працездатність.

Аутопсихологічна компетентність виділяється як один з основних індикаторів успішного функціонування людини у професійній діяльності, у діяльності в екстремальних умовах. Аутопсихологічна компетентність є особистісним новоутворенням, що запускає механізми саморегуляції, самоконтролю, протидії маніпуляціям та ін. [5]. Аутопсихологічна компетентність самостійною структурою і водночас взаємодоповнювальним конструктом стосовно психологічної компетентності [6]. Наявність аутопсихологічної компетентності демонструє можливість психологічних знань для здійснення самозмін на різних етапах життєдіяльності.

В. Вронська виокремлює підвиди аутопсихологічної компетентності: інтрапсихічну та інтраперцептивну [4, с. 177]. Інтрапсихічна компетентність – це спроможність особистості до адекватної самооцінки, інтроспекції, віддзеркалення та самоусвідомлення свого «Я», своїх характерологічних особливостей, властивостей, можливостей тощо. Інтраперцептивна компетентність – це спроможність особистості до ідентифікації, рефлексії, віддзеркалення соціальних оцінок свого «Я», сприйняття себе, адекватного уявлення про себе через співставлення себе з іншими людьми та результатами своєї діяльності. Інтрапсихічна компетентність відображає самоусвідомлення себе, тобто внутрішній бік свого «Я», а інтраперцептивна – самоусвідомлення та співставлення «Я» як суб'єкта життєдіяльності («Я» та інші люди, «Я» та життєдіяльність), зовнішній соціальний або професійний бік свого «Я». Ці підвиди містять у собі інтелектуальний, емоційний операційний аспекти пізнання себе і ставлення до самого себе та сприяють особистісній здатності до самовиховання, саморозвитку, самокорекції, саморегуляції тощо.

Т. Єгорова [6] відзначає, що аутопсихологічна компетентність передбачає оптимальне й ефективне функціонування системи психологічної саморегуляції, що ґрунтується на високому рівні самосвідомості, яка забезпечує суб'єкту успішність соціальної адаптації, самореалізацію в професії і можливість задоволення своїх духовних інтересів і потреб.

У трактуванні А. Деркача [1] аутопсихологічна компетентність – це готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психологічної роботи зі зміни особистісних рис і поведінкових характеристик. Вона є важливою умовою активізації особистісного потенціалу, оскільки її наявність забезпечує формування і реалізацію оптимальних моделей самоорганізації професійної діяльності і життя загалом.

Варто зауважити, що аутопсихологічна компетентність важлива для розвитку інших видів психологічної компетентності суб'єкта, виступаючи тим самим як метакомпетентність. У своєму розвитку вона акумулює специфічні аутопсихологічні здібності саморегуляції, самоконтролю, самоменеджменту. Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень свідчить, що аутопсихологічна компетентність має всі підстави вважатися базовим, центральним утворенням в структурі інших видів компетентності.

Т. Єгорова [6] пропонує модель аутопсихологічної компетентності, що охоплює п'ять блоків: психологічні знання; Я-концепція; активність, спрямована на організацію оптимальної відповідності індивідуальних

характеристик і ресурсів актуальним завданням професійної діяльності; самореалізація, що полягає в досягненні «когнітивно-діяльного синтезу», спрямованого на подолання перешкод і вирішення поставлених цілей; професійна самосвідомість, яка вміщує когнітивний компонент «Я-розуміння», афективний – «Я-ставлення», оцінно-вольовий «Я-поведінка», що дає змогу усвідомити образ свого професійного «Я» у всіх цих системах.

Дещо інший підхід пропонує О. Шевцова [12], котра виділяє такі основні складники аутопсихологічної компетентності: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; емоційно-оцінний; регулятивно-поведінковий. На думку дослідниці, мотиваційно-ціннісний компонент значною мірою впливає на розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя, тому що саме мотивація є важливим регулятором людської діяльності. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докласти.

На підставі вищесказаного в структурі аутопсихологічної компетентності можна виокремити такі компоненти: когнітивний компонент, який дає змогу визначити рівень знань про себе, свою психічну і психологічну природу; емоційно-оцінний – визначає рівень сприйняття себе і ставлення до себе; діяльнісний компонент – система ефективних способів впливу на самого себе, регуляції емоційних станів, пізнавальних процесів, що може визначити поведінку і діяльність людини відносно себе та інших; ціннісно-смысловий компонент, що виражає систему ціннісних орієнтацій вчителя. Останній компонент є системотвірним, надає структурі аутопсихологічної компетентності цілісний системний характер.

Процес розвитку аутопсихологічної компетентності складний і багатогранний. Він потребує постійної роботи щодо вдосконалення особистісних якостей педагога. Аутопсихологічна компетентність формується в результаті особливого роду психологічної внутрішньоособистої діяльності з саморозвитку та самовдосконалення. Предметом цієї діяльності є розвиток людини як особистості і професіонала. Розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя передбачає глибокий і системний аналіз власної професійної діяльності крізь призму психологічних особистісних властивостей.

У координатах нашого дослідження актуальним є розгляд розвитку аутопсихологічної компетентності в рамках акмеологічного підходу [5; 6], важливим є твердження, що розвиток аутопсихологічної компетентності відбувається в контексті «акмеологічної самоперетворювальної діяльності»

[1]. В акмеології описаний алгоритм формування аутопсихологічної компетентності: актуалізація особистісно-професійних проблем → формування суб'єкта самоперетворювальної діяльності → визначення орієнтувальної основи перетворювальних дій → формування інструментального ряду → організація переходу від матеріалізованих зовнішніх до внутрішніх психологічних дій.

Для підвищення ефективності управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителя використано метод моделювання. На основі аналізу наукової літератури, результатів проведеного дослідження розроблено модель системи управління розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти (рис. 1).

Запропонована модель охоплює: мету; функції управління; принципи управління; суб'єкти системи управління; рівні управління; комплексну програму розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти, шляхи її реалізації; моніторинг ефективності впровадження комплексної програми розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя; результат, який показує позитивну динаміку розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя.

У представлений моделі метою системи управління визначено: підвищення ефективності управління особистісно-професійним розвитком вчителів, розвитком їх аутопсихологічної компетентності в закладі загальної середньої освіти. Пріоритетне завдання адміністрації полягає у створенні умов для особистісно-професійного розвитку педагогів. Це потребує організації системи заходів щодо впровадження комплексної програми розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти.

Завдання адміністрації (директора, заступників) закладу освіти в контексті управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів такі:

1. Забезпечити оптимальну реалізацію системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти.

2. Створити у закладі освіти сприятливі умови для професійного зростання, саморозвитку, підвищення рівня аутопсихологічної компетентності вчителів.

3. Створити дієву систему науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів у закладі освіти.

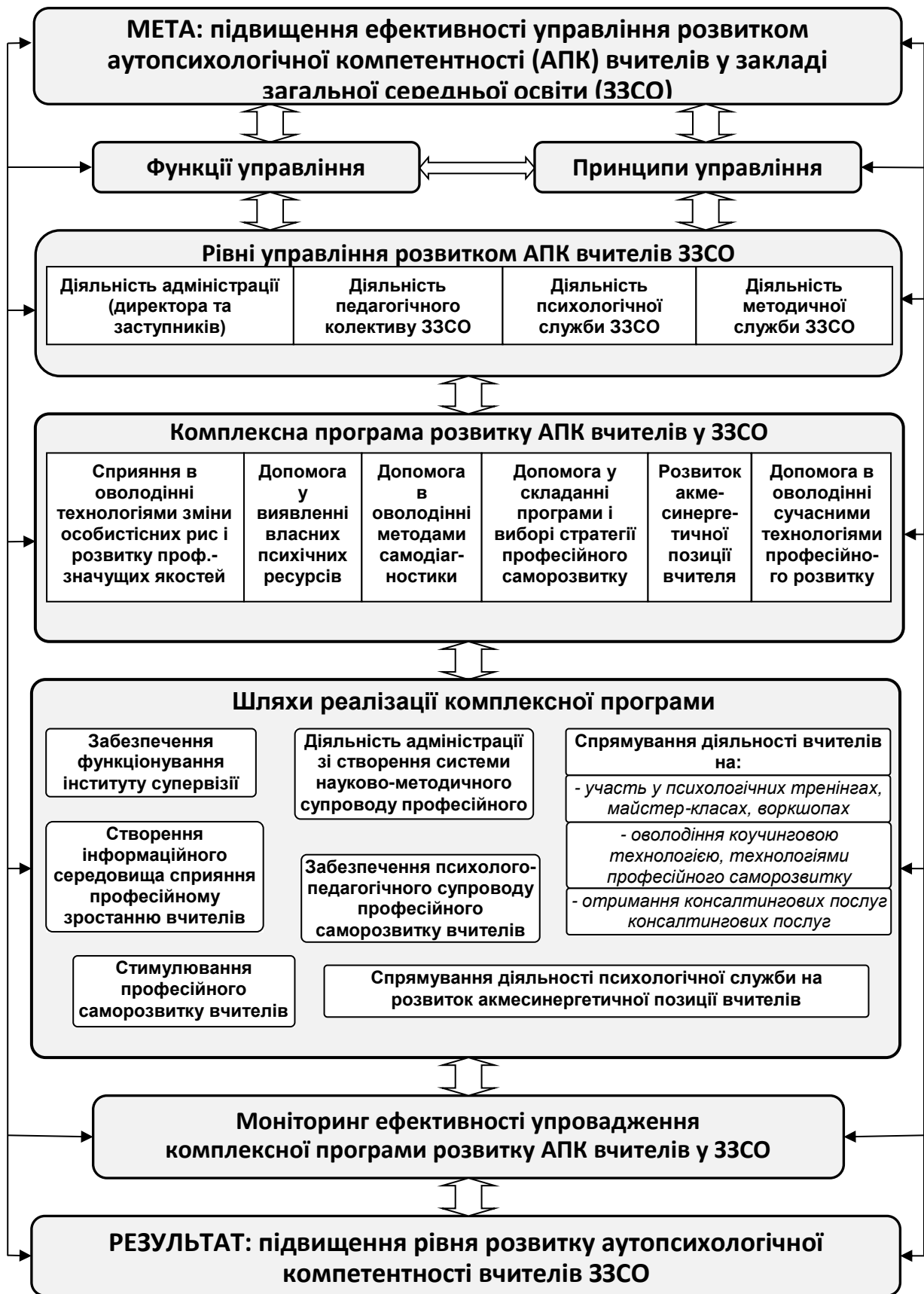


Рис. 1. Модель системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти

4. Вивчити і впровадити у практику роботи сучасні методики для діагностики сформованості аутопсихологічної компетентності педагогів.

5. Запровадити в практику роботи закладу освіти моніторинг ефективності та результативності упровадження комплексної програми.

6. Створити у закладі загальної середньої освіти інформаційне середовище з питань особистісно-професійного розвитку вчителів.

Структура системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів в закладі загальної середньої освіти визначається рівнями її існування (особистісний, колективний), суб'єктами, які беруть в ній участь (адміністрація, вчителі, психолог). Тому суб'єктами системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів є педагогічний колектив, психологічна і методична служби закладу загальної середньої освіти.

В управлінні процесом в закладі загальної середньої освіти можна виокремити кілька взаємопов'язаних ієрархічних рівнів: 1) директор закладу освіти; заступники директора; 2) педагогічна рада закладу освіти, учителі, які безпосередньо реалізують управлінські рішення; 3) психологічна служба закладу загальної середньої освіти; 4) методоб'єднання закладу загальної середньої освіти.

Кожен із суб'єктів управління реалізує певні функції, які визначають завдання і зміст управлінської діяльності щодо розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів в закладі загальної середньої освіти. На основі аналізу наукової літератури [3; 8; 11] виокремлено такі функції управління розвитком аутопсихологічної компетентності педагогів:

– аналітична – аналіз інструктивних, нормативних документів щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, їх сертифікацію, професійного стандарту вчителя; механізмів і шляхів забезпечення професійного розвитку вчителів;

– цілепокладання – постановка мети щодо управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителя в закладі загальної середньої освіти, що забезпечить сформованість його акмесинергетичної позиції;

– організаційно-координаційна – створення умов для особистісно-професійного зростання вчителів; забезпечення єдності заходів з боку адміністрації, методичної та психологічної служб закладу освіти, спрямованих на розвиток аутопсихологічної компетентності вчителів; об'єднання зусиль кожного члена педагогічного колективу;

– регулятивно-корекційна – організація моніторингу ефективності впровадження програми розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів; рефлексія професійної діяльності вчителя, за потреби внесення оперативних змін; проведення заходів із залученням психологічної служби, служби педагогічного консалтингу;

– діагностична – діагностика професійно значущих рис і якостей педагога та моніторинг рівня сформованості аутопсихологічної компетентності вчителя;

– контролююча – отримання інформації щодо кількісних і якісних змін у рівні аутопсихологічної компетентності вчителя; здійснення контролю за ходом впровадження програми розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя в закладі освіти;

– оцінювально-прогностична – моніторинг наявного рівня аутопсихологічної компетентності і прогнозування шляхів сприяння особистісно-професійному розвитку вчителів в закладі освіти;

– стимулювальна – активізація мотивів, формування акме-мотивації, створення стимулів для спонукання педагогів до професійного саморозвитку.

Принципами системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти є: управлінські принципи – прогностичності, науковості, оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління, плановірності управління, а також специфічні: принципи – демократизму, гуманізації, індивідуалізації, інтеграції, рівневості, багатовекторності.

Особливої уваги в контексті управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів вимагає роль директора закладу загальної середньої освіти в роботі з педагогічним колективом. Робота досягне результатів тільки в тому випадку, якщо директор буде вміло спрямовувати та координувати зусилля педагогічного колективу, методичну роботу в закладі освіти, діяльність психологічної служби у напрямі сприяння професійному розвитку кожного вчителя, формування його самоефективності. Важливу роль в управлінні означеним процесом відіграють наради при директорі.

Представлена модель вміщує комплексну програму розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти. Програма охоплює такі аспекти : 1) допомога у виявленні власних психічних ресурсів учителів; 2) допомога педагогам в оволодінні методами

самодіагностики; 3) допомога у складанні програми і виборі стратегії професійного саморозвитку; 4) сприяння в оволодінні технологіями зміни особистісних рис і розвитку професійно значущих якостей; 5) розвиток акмесинергетичної позиції вчителя; 6) сприяння в оволодінні сучасними технологіями професійного саморозвитку.

Основні завдання програми: допомога у пізнанні себе, своїх сильних і слабких сторін; виявлення труднощів у розвитку аутопсихологічної компетентності; розширення знань учителів про чинники, які впливають на розвиток аутопсихологічної компетентності; підвищення ефективності взаємодії адміністрації закладу і психологічної служби з учителем та формування адекватної системи очікувань позитивного результату від їхньої діяльності; розвиток професійно-значущих якостей учителя, стимулювання професійного зростання вчителів; формування у вчителів установки на необхідність досягнення «акме» у професійній діяльності; розвиток здатності до конструктивного подолання професійних труднощів.

Шляхами реалізації комплексної програми розвитку аутопсихологічної компетентності є: 1) створення системи науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів; 2) забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійного саморозвитку вчителів; 3) спрямування діяльності психологічної служби на розвиток акмесинергетичної позиції вчителів; 4) забезпечення функціонування інституту супервізії; 5) спрямування діяльності вчителів на участь у навчальних та психологічних тренінгах, майстер-класах, воркшопах; оволодіння коучинговою технологією, іншими сучасними технологіями професійного саморозвитку; отримання консалтингових послуг; 6) стимулювання професійного саморозвитку вчителів; 7) створення інформаційного середовища для сприяння професійному розвитку вчителів.

Комплексна програма передбачає діяльність, спрямовану на досягнення оптимального результату щодо розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя. У комплексній програмі визначено напрями діяльності з розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя. Кожен напрям охоплює комплекс заходів – конкретні форми роботи, які допоможуть досягти бажаного результату. Це і психологічне консультування; використання психологічних діагностичних методик і тестів; психологічна корекція; коучинг; психологічні семінари, воркшопи, тренінги, соціально-психологічні акції та ініціативи в рамках діяльності ТОВ «Академія інноваційного розвитку освіти» (науково-педагогічний

проект відповідно до програми спільної діяльності МОН України та НАПН України»); консалтингові послуги; використання акмеологічних технологій консультивання; опанування технологією стрес-менеджменту, методами саморегуляції, створення портфоліо професійної діяльності та ін. Більшість заходів мають індивідуальний характер, тобто вчитель може здійснювати самостійно, але є ті, котрі доцільніше проводити з допомогою фахівців. Ефективність роботи полягає в комплексній взаємодії всіх рівнів управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителя.

Важливим є запровадження для педагогів системи супервізії – професійної підтримки, яка допоможе реалізовувати реформи, долати труднощі та зростати професійно (відповідний наказ №1313 Міністерства освіти і науки України від 18 жовтня 2019 року). Супервізор – педагог, який допоможе, підтримає, навчить новому та поділиться досвідом. Супервізія складатиметься з 1-3 наставницьких циклів, під час яких будуть застосовуватись індивідуальна та групова форми роботи за такими напрямками: ознайомлення з результатами самооцінювання вчителя та вибраними пріоритетами для розвитку; спостереження за діяльністю педагога; підтримка у створенні плану професійного розвитку; наставницькі бесіди; групове обговорення кращих практик, професійних труднощів, пошук оптимальних шляхів їх вирішення, а також можливостей для подальшого професійного саморозвитку.

Різновидом наставництва є коучинг. Коучинг є механізмом, що спричиняє зміни і трансформації здібностей людини, вивчає потенціал людини для вдосконалення, породження змін у поведінці тих, хто важко адаптується до нових ідей і середовища [2, с. 181]. Технологія коучингу є механізмом, який дає можливість педагогу розвиватися та досягати професійного успіху. Коучинг спрямований на внутрішнє усвідомлення виконання дій педагогом, який сам несе відповідальність за їх виконання, породжує внутрішню необхідність розвиватися. Коучинг трактується як рух до самоактуалізації, самоорганізації. Коучинг є інструментом адаптивного управління професійним розвитком педагогів, оскільки активізує природні сили і механізми розвитку особистості [3]. Коучинг є ефективною технологією професійного саморозвитку.

Для розвитку аутопсихологічної компетентності надзвичайно важливою є участь учителів у психологічних тренінгах, діяльність яких спрямовується на допомогу у пізнанні властивостей власної індивідуальності, створення у них мотивів професійного й особистісного розвитку, оволодіння технологією професійного саморозвитку. Участь у

тренінгу сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу вчителя, формуванню властивостей та якостей, що необхідні для досягнення високого рівня професіоналізму, формуванню вміння розпізнавати власний емоційний стан, мотиви поведінки, наслідки вчинків; розвиток адекватної самооцінки; позитивному сприйманню себе і прийняттю себе, своїх достоїнств і недоліків, усвідомленню власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей; формуванню позитивної Я-концепції; активізацію психологічних механізмів саморегуляції; розвиток готовності до самозмін, саморозвитку [9].

Отже, перший крок у формуванні аутопсихологічної компетентності вчителів – діагностика особистісних і професійних якостей, ресурсів і життєвих позицій. Наступним кроком є співвідношення образів «Я-реальний педагог» і «Я- педагог-професіонал». Після цього – вибір учителями стратегії, концептуальної моделі розвитку і розроблення власної траєкторії особистісного та професійного саморозвитку на перспективу, При цьому обов'язково необхідно врахувати чинники й умови, що сприятимуть чи перешкоджатимуть повному розкриттю педагогів, самореалізації у професійній діяльності, у процесі просування до вершин професіоналізму. Необхідно підтримувати у вчителів уже наявні стимули до професійного самоудосконалення та породжувати нові, підбирати правильно засоби впливу і стимули для якісного професійного розвитку.

Діагностичний блок моделі вміщує методи оцінювання розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти: критерії, показники і рівні розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти. Прогнозований результат упровадження запропонованої моделі – позитивна динаміка розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя, а також сформованість акмесинергетичної позиція вчителя. Акмесинергетичну професійну позицію вчителя трактуємо як сформовану систему ціннісно-сміслових орієнтацій, самомотивацію на постійне особистісно-професійне зростання, максимальну мобілізацію особистісних і нервово-психічних ресурсів, високі досягнення в педагогічній діяльності, постійну потребу у творчій самоактуалізації та самореалізації.

Учителі з високим рівнем аутопсихологічної компетентності, усвідомлюють рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних можливостей, потенціалу; вміють бачити недоліки у професійній діяльності; бажають самовдосконалюватися. Вони досягають значних успіхів у розкритті своїх резервних можливостей, що

дає їм змогу оволодіти високим рівнем саморегуляції фізіологічних процесів, інтелектуальних процесів та емоційного стану. Для таких учителів характерні: диференційоване уявлення про себе, високий рівень самосвідомості, конгруентність образу «Я-професіонал»; готовність до саморозвитку, усвідомлення професійних прагнень і перспектив. Вони вміють визначати завдання та стратегію і траєкторію власного професійного саморозвитку.

Управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти постає як управління складною педагогічною системою, в якій поєднується заходи з боку адміністрації, методичної та психологічної служб закладу освіти, психолого-педагогічний супровід професійного зростання вчителів; створюються умови для особистісно-професійного розвитку вчителів; упроваджується програма розвитку аутопсихологічної компетентності; постійно здійснюється моніторинг її ефективності. Система роботи потребує узгоджених дій адміністрації школи, об'єднання зусиль усіх учителів, шкільного психолога. Розроблена модель дає можливість на новому рівні вирішувати питання управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти.

Отже, аутопсихологічна компетентність – поглиблене пізнання себе як особистості, здатність пізнання внутрішніх психологічних ресурсів для прогресивного саморозвитку і самовдосконалення, умова акмеологічного розвитку педагога-професіонала. Формування аутопсихологічної компетентності учителів передбачає цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на самопізнання, самоприйняття, саморозкриття, саморозвиток і рух до «акме». Розроблена теоретична модель системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності є відправною точкою для розуміння механізмів, шляхів і технологій її розвитку. Подальшого вивчення потребує експериментальна перевірка ефективності впровадження запропонованої моделі системи управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти, розроблення психолого-педагогічних умов формування акмесинергетичної позиції педагогів.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общей ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2006. 424 с.
2. Борова Т.А., Рябова З.В., Кравченко Г.Ю., Почуєва О.О. Педагогічний консалтинг: навчальний посібник. Луганськ: Терен, 2019. 324 с.
3. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія. Харків: Компанія СМІТ, 2011. 384 с.
4. Вронська В.М. Формування психологічної компетентності фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 176–180
5. Деркач А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. М.: Изд-во РАГС, 2003. 297 с.
6. Егорова Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. Нижний Новгород: ВВАГС, 1997. 234 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1990. 121 с.
8. Мартинець Л.А. Упровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 2. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. P. 150–169.*
9. Мешко Г.М. Психологічний тренінг як засіб розвитку аутопсихологічної компетентності керівників закладів освіти. *«Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу»*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 16 березня 2018 року). Житомир: Вид. ФОП Левковець, 2018. С. 31–37.
10. Степнова Л.А. Акмеология. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности. *Психологические науки*. Вып. 2. М., 2017. С. 27–33
11. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 368 с.
12. Шевцова О.М. Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. *«Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі»*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мукачєво, 17-18 травня 2017 року). Мукачєво: Вид. МДУ, 2017. С. 187–189.

Сорока О. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
sorokaolga175@gmail.com*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до кожного учасника ринкових відносин. Окрім необхідних для роботи особистісно-професійних знань, умінь, навичок, якостей, здібностей, вміння формулювати та реалізовувати власні цілі, розвивати компетенції і запам'ятовуватися відіграватимуть вагому роль для досягнення бажаного успіху. Самопрезентація є однією з фундаментальних соціальних потреб особистості мати «своє обличчя», запам'ятовуватися іншим. Її ефективність визначається створенням власного позитивного образу в повсякденному житті та досягненням успіху в будь-якій сфері практичної діяльності. Етимологію слова «самопрезентація» дослідники пов'язують з англійським словом «самоподавання», «самопред'явлення», представлення себе іншим [7].

Сьогодні, як ніколи, Україна потребує високопрофесійних, конкурентоспроможних керівників-лідерів. Це мають бути менеджери, здатні ефективно організувати спільну роботу колективів освітніх установ. Останнім часом жінки активніше беруть участь в економічному та соціально-культурному житті країни. Але на уявлення про керівництво та лідерство досі впливають соціокультурні стереотипи, нажаль, сферу управління вважають чоловічою прерогативою. Такий підхід суттєво обмежує можливості жінок у самореалізації, ускладнює їхню адаптацію до нових соціально-економічних умов. Один з аспектів проблеми тендерної рівності – рівність у сфері управління, оскільки лише в ситуації рівності існуватиме всебічний та виважений розгляд суспільних питань [1]. Тому виникає потреба у визначенні гендерних особливостей самопрезентації керівників освітніх установ.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває неповторна та крихка концепція жіночого світу Т. Титаренко, згідно якої

жінки відвертіші за чоловіків, більш готові до самовідкриття та набуття нового досвіду [15].

Історія дослідження самопрезентації розпочалася з 50-х рр. ХХ ст. Одним із засновників та автором розробки проблеми вважають американського соціолога І. Гоффмана, який у 1959 році опублікував працю, присвячену аналізу феномену самопрезентації та концепції «соціальної драматургії». Її суть полягає в проведенні аналогії між реальними життєвими ситуаціями і театральною виставою. Вчений враховує те, що людина в процесі взаємодії здатна не тільки поглянути на себе очима опонента, а й коригувати власну поведінку щодо очікувань іншого для створення більш сприятливого враження про себе і досягнення найбільшої вигоди від цієї взаємодії. Незалежно від конкретного наміру, людина зацікавлена в тому, щоб контролювати поведінку інших людей. Цього можна досягнути через вплив на ситуацію та піднесення самого себе таким чином, щоб оточуючі діяли відповідно до планів індивіда. Оточуючі люди мають доступ до багатьох джерел інформації, вони можуть створювати враження, роблячи висновки щодо зовнішності та поведінки, використовуючи власний попередній досвід та усталені стереотипи. І. Гоффман виходив з відомого шекспірівського вислову, що весь світ – театр, і люди в ньому – актори, трансформували його на свій лад: «весь світ, звичайно, не сцена, але суттєві шляхи (пояснення), чому це не так, нелегко обґрунтувати» [6]. Послідовниками І. Гоффмана стали А. Басс, С. Бріггс, Д. Майерс, М. Снайдер, які вважали самопрезентацію загальною особливістю соціальної поведінки.

Останнім часом інтерес до проблеми самопрезентації значно зріс, це пов'язано з посиленням гуманістичного підходу, який розглядає особистість людини як головну цінність і критерій суспільного прогресу. В сучасному суспільстві значну увагу приділяють здатності людини грамотно позиціонувати себе, що і дало поштовх розвитку поняття «самопрезентація». Більшість досліджень у цій сфері належить зарубіжним науковцям. Так, В. Бенойт, Е. Джонс, Б. Квіглі, С. Дж. Лі, А. Шютц та інші представили класифікацію стратегій самопрезентації, що в подальшому сприяло розробці методик виявлення тактик самопрезентації. Проблеми тендерної політики в Україні досліджували Н. Грицяк, І. Жеребкіна, О. Кулачек, К. Левченко та інші; питання тендерної психології лідерства – К. Бартол, Т. Говорун, Б. Гутек, О. Кікінеджи та інші; тендерні аспекти кадрової політики – Т. Василевська, М. Пірен та інші.

Англійський енциклопедичний словник подає таке трактування терміна «самопрезентація» – це вміння подавати себе, притягуючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до своїх відео- та аудіокастей» [19, с. 309]. Етимологічно близьким до «самопрезентації» є поняття «саморозкриття», яке має ширше значення у порівнянні з технічним, прагматичним змістом, який має термін «самопрезентація». В американській традиції «самопрезентацію» визначають як прояв демонстративної поведінки в міжособистісних стосунках, а демонстративну поведінку – як одну з форм соціальної поведінки.

Більшість дослідників спираються на трактування «самопрезентації», запропоноване Ж. Тедеші та М. Рієсом, які формулюють його таким чином: «самопрезентація – це навмисна та свідомо поведінка, спрямована на те, щоб створити певне враження в оточуючих» [14, с. 25]. Це поняття є синонімічним до іміджування, оскільки має спільні мотиваційні наміри та механізми. Доволі близьким до самопрезентації та іміджування є термін «управління враженням».

Загалом теоретичні підходи до проблеми самопрезентації прийнято розділяти на три групи. Перша група – мотиваційні теорії, у рамках яких увага звертається на внутрішні чинники і передбачається, що самопрезентація зумовлена мотивацією. Другу групу називають ситуативними або факторіальними теоріями, предметом дослідження яких є параметри конкретної ситуації, в якій діє людина. Вважають, що особистість схильна до впливу зовнішніх чинників. Третя група теорій синтезує перші дві.

Варто зауважити, що проблема самопрезентації особистості стала предметом уваги багатьох дослідників, які визначають концептуальні підходи до розуміння цього феномена, як-от:

1) саморозкриття в міжособистісному просторі через самомоніторинг і самоверифікацію, елімінування дисонансу, який виникає внаслідок неузгодженості чужих і власних оцінок себе [17];

2) маніпулятивне управління образами [8], засобу отримання соціального схвалення та досягнення життєво значущих цілей [4];

3) показника особистісного розвитку [4];

4) стратегічного процесу комунікації, пов'язаного зі створенням в аудиторії та підтвердженням певного образу «Я» [10].

На теперішній час існують різні тлумачення поняття «самопрезентація», кожне з яких характеризує різні його особливості.

Представимо найбільш поширені погляди науковців на сутність цього терміна (таблиця 1).

Таблиця 1

Сутнісна характеристика поняття «самопрезентація»

Автори	Зміст поняття
Р. Аркін	Поведінкова реалізація мотивації досягнення або уникнення невдач
Р. Баумайстер	Саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію власних думок, характеру
Г. Бороздіна [11]	Процес управління сприйняттям реципієнта шляхом цілеспрямованого привертання його уваги до таких особливостей свого зовнішнього вигляду, своєї поведінки, ситуації, які запускають механізм соціального сприйняття
Р. Майер	Приєм аргументації; образ автора (учасника дискусії), який створюється під час промови
І. Гофман [4]	Процес виконання соціальних ролей упродовж життя. Засіб організації власної поведінки людиною, яка не усвідомлює цей процес і є пасивною у виборі засобів
Т. Пітман	Набір поведінкових стратегій: прагнення сподобатися, самореклама або самопросування, залякування, пояснення прикладом або умовлянням
Д. Майерс [12]	Поведінка, спрямована на створення сприятливого враження, або враження, яке відповідає ідеалу тих, на кого це враження справляють; засіб підтримання завищеної самооцінки
Н. Федорова [13]	Процес, що визначається мотивацією, має усвідомлювану мету і передбачає різноманітні засоби на рівні операцій

Загалом самопрезентацію розуміють як процес формування уявлення або враження про себе в оточуючого соціального середовища. Тому метою самопрезентації є створення і донесення свого іміджу до інших людей.

Узагальнення наведених вище визначень дає підстави стверджувати, що самопрезентація – це процес, під час якого відбувається управління сприйняттям навколишнього соціуму через привертання уваги для задоволення потреб, досягнення особистісних цілей, формування образу «Я», підтримки самооцінки. При цьому потреби, мотиви та цілі можуть бути як суто індивідуальними, так і нав'язаними ззовні середовищем, у якому перебуває людина.

Розкриваючи змістову характеристику самопрезентації, необхідно зазначити, що вона є своєрідним мостом, посередником між внутрішнім світом людини і зовнішнім світом інших людей; це засіб представлення внутрішньої сутності людини зовні. Як правило, самопрезентація

спрямована на створення соціально схваленого образу людини; практично будь-яка людина зацікавлена в тому, щоб позитивно впливати на інших людей, маніпулюючи ними.

Варто зазначити, що самопрезентація носить глибинний характер і впливає не лише на соціальну сферу особистості, а й формує образ «Я», впливає на ставлення людини до себе та може спричинити появу соціальних установок, страхів, прагнень тощо. Окрім цього, самопрезентація відноситься до прагнення індивіда створити бажаний образ як для зовнішньої аудиторії (інших людей), так і для внутрішньої аудиторії – для себе. Свідомо чи несвідомо люди вибачають, виправдовують або захищають себе, коли це необхідно, щоб підтримати свою самооцінку і підтвердити свій образ «Я». У знайомих ситуаціях це відбувається на несвідомому рівні, в незнайомих – навмисно.

Процес самопрезентації починається з формування першого враження. На перших етапах спілкування суттєву роль відіграють стереотипи сприйняття вчинків і почуттів іншої людини. При цьому об'єкт сприймається як носій певної ролі, ставиться задача наділення його певними ознаками, на основі яких може виникнути первинний контакт. У ситуації виникнення першого враження про людину виникає низка ефектів, що зумовлюють особливості сприйняття суб'єктом об'єкта. У процесі тривалого спілкування взаємини між людьми стають індивідуальними, які важко певним чином схематизувати і дослідити [12].

Для більш ґрунтовнішого розуміння сутності самопрезентації розглянемо її види (таблиця 2).

Таблиця 2

Види самопрезентації в різних наукових підходах

Види самопрезентації	Змістовна характеристика
Д. Майерс	
Позитивна	Спрямована на створення позитивного образу «Я»
Негативна	Спрямована на створення негативного образу «Я»
Т. Гоббс	
«Природна» (ненавмисна)	Неусвідомлювана, неконтрольована, пов'язана з внутрішньою сутністю людини; схожа на мимовільне саморозкриття, коли за поведінкою людини, її манерою одягатися, виглядати чи говорити помічаєш її риси та особливості
«Штучна»	Створює нову «особистість», відмінну від реальної. Завоювання індивідом лояльності до своєї особи з боку референтно значущої для нього групи людей

А. Шутц	
Асертивна	Передбачає активні, не агресивні спроби сформувати сприятливе враження про себе
Агресивна	Характеризується значним рівнем активності порівняно з асертивною самопрезентацією, прагненням домінувати для того, щоб виглядати вражаюче
Захисна	Передбачає «пасивне» прагнення уникати негативного враження, публічної уваги, мінімальне саморозкриття, обережне самоописування, що відображає прагнення не привертати до себе уваги, мінімізація соціальних інтеракцій, прагнення зберігати мовчання, товариська, але пасивна взаємодія
Спрямована на виправдання	Застосовується у ситуаціях, коли дії людини або якої-небудь події сприяють формуванню небажаного, несприятливого образу

Для досягнення цілей самопрезентації, для того, щоб вона була ефективною та успішною, її необхідно правильно організувати. Йдеться про процес управління враженням про себе, керуючись особливостями соціуму, в якому людина презентує себе. Для створення успішної самопрезентації особистість може використовувати набір стратегій, технік і тактик самопрезентації.

Дослідженнями стратегій самопрезентації займалися І. Джонс і Т. Пітман, у результаті чого вони виокремили п'ять стратегій, які були сформовані на основі припущення, що самопрезентація походить від потреби підтримувати та розширювати вплив у міжособистісних стосунках, тобто у прагненні до досягнення влади:

1) «самореклама або самопросування» людиною своєї компетентності («влада експерта»);

2) «прагнення сподобатися» – така стратегія зобов'язує оточуючих бути доброзичливими та люб'язними до суб'єкта («влада харизматичності»);

3) «пояснення прикладом» – демонстрація духовної переваги («влада наставника»);

4) «залякування» – демонстрація сили зобов'язує оточуючих підкорятися («влада страху»);

5) «благання» – демонстрація слабкості («влада співчуття»). У цьому випадку комунікатору пропонується спочатку обрати типаж людини, яка здається привабливою або компетентною, або вона потребує підтримки. Потім, спираючись на власний життєвий досвід, необхідно створити потрібний образ за допомогою спеціальних прийомів – технік: лестоців,

погроз, благання тощо. Таким чином образ самопрезентації обирається в соціальному контексті, а джерелом його реалізації стають комунікативні прийоми з життєвого досвіду [11].

Загалом усі техніки самопрезентації умовно поділяють на вербальні й невербальні. До невербальних належать техніки, що акцентують увагу на зовнішньому вигляді, одязі, манері триматися тощо. Вибір конкретної техніки самопрезентації залежить від її цілей. Виокремлюють три основні цілі й відповідно три групи технік самопрезентації:

1) техніки піднесення в самопрезентації, спрямовані на підвищення значущості, статусу, авторитетності, переконливості образу; частіше їх використовують при створенні іміджу керівника або політика;

2) техніки створення неповторного образу в самопрезентації, що передбачають привертання уваги, запам'ятовування, своєрідну неповторність; їх використовують найчастіше в мистецтві та шоу-бізнесі;

3) техніки формування позитивного ставлення, що зосереджують увагу на позитивних почуттях: довірі, симпатії, інтересі [2, с. 244].

У контексті дослідження гендерних аспектів самопрезентації керівника доволі значущою є концепція андрогенної теорії управління, яка визначає, що успішні моделі управління здійснюють ті керівники, які мають соціально-психологічний репертуар поведінки і чоловіків, і жінок. Це означає, що вони мають практично рівні можливості для керівництва, тож характеристики статі не є обмеженням для ефективного менеджменту.

Імідж як чоловіка, так і жінки суттєво залежить від гендерних стереотипів, що існують у суспільстві, тому процес формування іміджу жінки-керівника більш складніший, ніж чоловіка-керівника.

Для більш ґрунтовного осмислення сутності гендерних особливостей самопрезентації необхідно визначити особливості стратегії побудови іміджу керівника. Так, стратегія побудови «чоловічої» моделі самопрезентації жінки-керівника базується на правилах поведінки, що відповідають традиційно зрозумілому набору ролей та якостей чоловіка, характеристикам авторитарного стилю керівництва. Чоловіків розглядають як жорстких, авторитарних лідерів, які не особливо звертають увагу на відчуття своїх підлеглих і набагато менше турбуються про їхні взаємин. Жінка-керівник сприймає дискусії та обмін думками як неефективний засіб керівництва, в системі мотивації надає перевагу покаранню та сприймається як авторитарна, строга, вимоглива до підлеглих особистість. При цьому використання так званого «чоловічого» адміністративно-командного стилю керівництва не є показником успіху жінок в управлінні.

Жінка-керівник повинна вимагати до себе такого ж серйозного ставлення, як і до чоловіка-управлінця, тому вона має відмовитися від «в основному жіночих» прийомів у спілкуванні – співчуття, розуміння, терпіння. Більшість жінок-управлінців налаштовані на зміну тих проявів своєї поведінки, які, на їхню думку, занадто жіночі і тому стають на заваді ефективній професійній управлінській діяльності. Вони воліють більше дистанціюватися від персоналу, переводять взаємини на роботі у площину тільки функціональних. Традиційна жіноча поведінка заважає справі. Однак жінка-керівник не завжди прагне до виконання ролей, які традиційно приписувалися чоловікам, вона хоче, щоб був почутий і її «голос»: на противагу «фемінізму рівності» висувається «фемінізм відмінності» [5, с. 64].

Так звана «гендерно-чутлива» стратегія презентації жінки-керівника зосереджує увагу на тендерних відмінностях у пріоритетах, цінностях, сфері діяльності. Згідно з цією стратегією жінка-керівник – передусім «жінка». На неї покладені особливі завдання, що входять у традиційне коло «жіночих інтересів»: захист прав жінок як окремої верстви суспільства, стимуляція народжуваності, турбота про дітей. Тому її імідж формується на основі архетипу Матері – одного з найдавніших архетипів.

Відповідно до «гендерно-нейтральної» стратегії самопрезентації, що ґрунтується на подоланні стереотипів і структурних бар'єрів, жінка-керівник на рівні з чоловіками бере участь в управлінні. При цьому основним критерієм оцінки її діяльності є професіоналізм. Необхідно враховувати той факт, що жінка поєднує наполегливість, раціональність та ефективність на роботі з дбайливістю, ніжністю, уважністю дружини та матері вдома.

Поділяємо позицію О. Анупрієнко в тому, що кожна людина є індивідуальною й неповторною особистістю з комплексом властивих тільки їй поглядів, якостей, способами поведінки, слабкими та сильними сторонами, вмінням демонструвати свої позитивні якості та приховувати недоліки. Це сприяє покращенню враження про керівника. Знання психології дає змогу менеджерів правильно оцінювати дії підлеглих і скеровувати їхнє ставлення до себе. Тому важливо враховувати не лише особистісно-професійні характеристики керівника, а й особливості колективу, який він очолює, та ситуацію, в якій ці риси проявляються. Результативність роботи підлеглих залежить від соціально-психологічного клімату в трудовому колективі та стилю керівництва, якого дотримується керівник, незалежно від статевої приналежності. Керівник повинен

створювати умови, за допомогою яких можна покращити взаєморозуміння та підтримати дух співробітництва в колективі, розширити коло участі всіх людей у розв'язанні проблем, що стоять перед колективом [1].

Вважаємо, що у професійній управлінській діяльності немає ані чоловіків, ані жінок, існують лише статусні відмінності. Базисні правила суспільного етикету не переносять в етикет службових стосунків. Безумовно, керівники освітніх установ і на роботі залишаються чоловіками та жінками і можуть бути привабливими, але їхня статева приналежність не повинна бути занадто підкреслена.

У кожної людини є власне індивідуальне сприйняття конкретного керівника. Щодо узагальненого образу жінки-керівника, на перше місце чоловіки надають перевагу жіночності, гарній зовнішності, привабливості. Друга група найцінніших якостей у керівників-жінок – компетентність і діловитість, під якими розуміють цілеспрямованість, організованість, практичність, уміння довести розпочату справу до кінця, єдність слова і діла, точність, обов'язковість і працездатність [9].

Серед відмінностей в оцінюванні діяльності чоловіків-керівників і жінок-керівників можна назвати те, що жінка практикує стереотипний «маскулинний» стиль керівництва, вона орієнтована на завдання. На жаль, її оцінюють більш «негативно», ніж чоловіка-керівника з таким же стилем. Це виявляється особливо яскраво у випадках, коли оцінюють чоловіки.

Є жінки цілком здатні засвоїти «маскулинний» (чоловічий) стиль керівництва, особливо, якщо цього вимагає характер роботи, та чоловіки, які володіють не меншими навиками спілкування, ніж жінки. Тому можна говорити не про «жіночий» стиль, а про те, що жінки частіше, ніж чоловіки, схильні використовувати демократичний стиль керівництва, орієнтований на людські стосунки. Тоді як чоловіки віддають перевагу авторитарному стилю, але це не виключає використання ними й демократичного («жіночого»), так само як жінками – авторитарного стилю. Тому не можна з упевненістю стверджувати, хто ефективніший на посаді керівника: чоловік чи жінка.

Сьогодні виділяють два основних типи пояснення існування гендерних відмінностей між особами різної статі. По-перше, це еволюційний тип пояснення, що підкреслює універсальність людської природи, яка створювалася через природний відбір й закріпила найкращі способи поведінки, вказуючи на відсутність відмінностей між статями. За концепцією В. Геодакяна, диференціація статей є результатом спеціалізації організмів за двома головними аспектами еволюції – «збереження» (жінки)

і «зміни» (чоловіки) генетичної інформації. У зв'язку з цим жінки є філогенетично ригідними й онтогенетично пластичними, а чоловіки, навпаки, – філогенетично пластичними і онтогенетично ригідними. Природа «видає» для чоловіків велику кількість усіх можливих комбінацій, а потім «відтинає» те, що є нежиттєздатним на цей момент.

По-друге, культуральний тип пояснення гендерних відмінностей акцентує увагу на гендерних відмінностях, зумовлених різними культурами. В контексті означеного підходу, за словами Д. Майєрса, гендерна соціалізація дає дівчаткам «корені», а хлопчикам – «крила» [10]. У зв'язку з цим, Т. Титаренко зазначає, що чоловічий життєвий світ формується прискореними темпами, програючи в багатоманітності якісних характеристик і виграючи в ступені внутрішньої активності та самостійності [15]. Відомі результати досліджень, згідно з якими жінки є емоційнішими і точніше сприймають емоції інших, а також оцінюють себе у міжособистісній взаємодії. Разом з тим, чоловіки, як правило, проявляють більшу домінантність, незалежність, а інколи й агресивність. Це дає підстави припустити існування гендерних відмінностей самопрезентації особистості загалом і керівників освітніх організацій зокрема.

Одним із засобів формування, розвитку й подачі самопрезентації вважаємо тренінг. «Тренінг – це нетрадиційна форма організації навчання, спосіб організації активності його учасників з метою здобуття спеціальних знань, вироблення на цій основі умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності» [13, с. 261].

При розробці тренінгу ми враховували той факт, що самопрезентація передбачає вербальну та невербальну демонстрацію особистості в системі зовнішніх комунікацій, індивідуальний стиль спілкування, процес та результат засвоєння та відтворення соціального досвіду, вміння представляти себе в різних ситуаціях, здатність створювати неповторний образ. Особливу увагу ми зосередили саме на вербальному аспекті самопрезентації.

Мета тренінгу: освоїти навички самопрезентації, а також виявити причини виникнення невпевненості при самопрезентації. Відповідно до мети були визначені завдання тренінгу: освоєння вмінь і навичок успішної самопрезентації; формування позитивного іміджу в сфері спілкування; розвиток упевненості в собі; осмислення основних бар'єрів здійснення публічної та соціальної взаємодії.

Структура тренінгу самопрезентації передбачала три блоки: вступ, основну частину та висновок, в кожному з яких є теоретична та практична частини (таблиця 3).

Таблиця 3

Програма тренінгу «Успішна самопрезентація»

Змістове наповнення	Мета	Час
Вступ		
1. Самопрезентація тренера	Зняти відчуження між групою і тренером	2 хв.
2. Обговорення групових правил, форми звертання один до одного	Визначити правила для ефективної роботи в групі	5 хв.
3. Вправа «Все, крім імені»	Познайомитися, запам'ятати імена учасників	15 хв.
4. Групова робота	Налаштувати на спільну роботу, виявити очікування від тренінгу	20 хв.
5. Міні-лекція «Важливість самопрезентації для керівника»	Узагальнити отриману інформацію, підготувати групу до наступного етапу роботи	5 хв.
Основна частина		
1. Вправа «Взаємні презентації»	Представити учасників	45 хв.
2. Вправа «Рукостискання»	Відпрацювати вміння і навички встановлення контакту	15 хв.
3. Вправа «Казкова самопрезентація»	Показати учасникам, що, використовуючи навички самопрезентації та абстрагуючись від власних моделей поведінки, можна бути успішним у самопрезентації	40 хв.
4. Вправа «Карусель»	Опанувати уміння адекватної комунікації, відпрацювати ефективні засоби спілкування	30 хв.
5. Гра «Поміняйтеся місцями»	Створити умови для того, щоб краще пізнати один одного, підвищити зацікавленість учасників одне одним	15 хв.
6. Вправа «Комплімент»	Поліпшити соціально-психологічну атмосферу та скоротити дистанцію в спілкуванні	5 хв.
7. Вправа «Двійник»	Усвідомити, що в кожній людині є унікальний життєвий досвід, внутрішні психологічні ресурси	25 хв.
8. Вправа «Гасло життя»	Розвинути творче мислення, виявити основні поведінкові стратегії	40 хв.

9. Групова робота: обговорення, які ресурси можуть бути корисними для ефективної самопрезентації	Обговорити подальші кроки зі зміни поведінкових моделей	20 хв.
10. Вправа «Експедиція»	Дослідити стратегії самопрезентації в ситуації оцінювання. Сприяти подоланню страхів, знаходженню нових способів переконання, впливу, розкриття внутрішнього потенціалу	1 год.
Висновок		
1. Вправа «Згадати перше враження»	Згадати перше враження про учасників групи	20 хв.
2. Групова робота: Обговорення результатів тренінгу	Зробити висновки та усвідомити важливість самопрезентації	20 хв.

Для перевірки ефективності тренінгу та отримання зворотного зв'язку необхідно запропонувати учасникам заповнити анкету: 1. Що б ви хотіли побажати один одному? 2. Що Вам запам'яталося найбільше? 3. Що змінилося у Ваших поглядах під час тренінгу? 4. Що Ви хотіли б змінити?

Отже, самопрезентація менеджера є невід'ємним складником його соціальної та професійної діяльності, частиною позиціонування себе як фахівця з управління; передбачає постійний процес пред'явлення керівником інформації про свої знання, вміння, навички, здібності, якості, необхідні для здійснення успішної професійної діяльності; здійснюється у процесі міжособистісної взаємодії, відбувається незалежно від ступеня усвідомлення суб'єктом самопрезентації поведінкових дій.

Список використаних джерел

1. Анупрієнко О.Л. Гендерні особливості іміджу керівника в державному управлінні. *Університетські наукові записки*. 2009. № 4 (32). С. 290–295.
2. Болотова А.К., Жуков Ю.М. Психологія комунікацій: монограф. Нац. дослід. ун-т «Высшая школа економіки». М.: Изд. дом Высшей школы економіки, 2015. 495 с.
3. Бондарчук О. І. Автентичність самопрезентації керівників освітніх організацій як показник їхнього особистісного розвитку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2011. Т. 1. Вип. 82. С. 47–51.
4. Бороздина Г.В. Психологія делового общенія. М.: ИНФРА-М, 1999. 224 с.

5. Василевська Т. Е. Проблеми формування гендерної свідомості державних службовців. *Інтегрування гендерного підходу в державну політику України*. К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. 128 с.
6. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М. : КАНОН-пресс-Ц, 2000. 124 с.
7. Дорошкевич А.С. Стратегії самопрезентації особистості у повсякденності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 5 (19). С. 245–254.
8. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
9. Комаров Е.И. Гендерный менеджмент. *Управление персоналом*. 2001. № 11-12 (65). С. 49–53.
10. Майерс Д.Дж. Социальная психология / пер. З. Замчук. СПб.: Питер, 2013. 800 с.
11. Михайлова Е.В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг. М.: Речь, 2007. 224 с.
12. Москаленко В.В. Соціальна психологія. К., 2008. 688 с.
13. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
14. Сперанська-Скарга М.А. Самопрезентація як соціально-педагогічний феномен. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_24
15. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. К.: Каравела, 2013. 37 с.
16. Федорова Н.А. Проблема самопрезентации в современной социальной психологии: использование понятийного аппарата теории деятельности. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/fedorova_n.html
17. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000. 286 с.
18. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
19. The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language Lexicon Publications, Publicity and advertising, Press. 1993. 856 p.

РОЗДІЛ 3.

КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: НОВІ ВИМОГИ ТА ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ФУНКЦІЙ

Груць Г. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
hrutsg@ukr.net*

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

В умовах фундаментальних соціокультурних реформ і радикальної модернізації концепції розвитку суспільства передовсім зростають вимоги до особистості управлінця нового типу. Сенс управління полягає в тому, що керівник відіграє величезну роль у працездатності колективу, його спроможності відповідати на «зовнішні виклики». Тому сучасні очільники закладів освіти повинні володіти низкою загальних і професійних компетентностей, навичками стратегічного проектування, системного моделювання, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій у педагогічному колективі. Вони також зобов'язані забезпечувати цілеспрямованість спільної діяльності й організованість (згуртованість, скоординованість, інтеграцію, консолідацію) для досягнення загальних позитивних результатів, володіти певним набором знань, умінь, навичок менеджменту, розуміти сутність змін, які відбуваються в державі і суспільстві, їх нормативно-правове забезпечення, всі пертурбації законодавства в освітній галузі. Також сьогодні

надзвичайно важливою є управлінська культура при формуванні належного морально-психологічного клімату, який створюється в тому чи іншому робочому колективі.

Отже, зростання ролі культурного чинника в управлінні – одна з найважливіших вимог сучасного світу. Культура управління як своєрідний індикатор свідчить про ступінь цивілізованості відносин як у суспільстві загалом, так у певній спільноті зокрема. Її стан важливий для діагнозу самого суспільства, оскільки прогрес людства бачиться в посиленні ролі культури у детермінації людської життєдіяльності.

З позиції соціально-філософського і філософсько-антропологічного підходів культурний фактор визначає суспільну свідомість і способи передачі досвіду в суспільстві, а розвиток культури сприяє формуванню культурного чинника в управлінні, який є частиною загальної культури.

Дослідження управлінської культури для української педагогічної науки є досить новим і актуальним. Інтерес до вивчення цієї проблеми сформований лише в останні роки, що пов'язано з впровадженням та розповсюдженням менеджменту в сфері освіти, а також введенням терміну «менеджера в освіті».

У сучасних вітчизняних наукових дослідженнях вивченням проблематики управлінської культури займалися А. Галлямова, А. Лазарєв, О. Ходоренко та інші. Управлінська культура – це доволі ґрунтовний феномен, який не завжди очевидний, а тому потребує ретельного вивчення. У зарубіжних і вітчизняних наукових дослідженнях існує безліч підходів до розуміння цього явища. Визначення управлінської культури, яке застосовується до суб'єкта управління, тобто до особистості, чії професійні обов'язки пов'язані з управлінською діяльністю, П. Мілютін [12] визначив як високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дає змогу вирішувати професійні завдання в сфері соціального управління з високим ступенем ефективності і стабільності.

Згідно з трактуванням К. Шольтса, управлінську культуру можна представити як неявний, невидимий і неформальний тип свідомості організації, що обумовлює поведінку людей і перебуває під впливом їх поведінки. Е. Шейн уважав, що форми управлінської культури відповідають на два основні виклики, з якими стикається організація: агресивність зовнішнього середовища і внутрішня дезінтеграція. Відтак, щоб установа освіти функціонувала як єдине ціле, їй необхідно виконувати дві основні функції – адаптація і виживання в середовищі й внутрішня

інтеграція. Інтеграція при цьому розглядається як створення ефективних ділових стосунків серед підрозділів, груп і співробітників організації, як збільшення міри участі всіх співробітників у розв'язанні проблем організації та пошуку ефективних способів її роботи.

На думку Е. Шейна, управлінська культура – це комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Необхідно, щоб цей комплекс функціонував досить довго, підтвердив свою спроможність, і тому його треба передавати новим членам організації як «правильний» спосіб мислення і почуттів стосовно згаданих проблем [цит. за 12].

Розуміння управлінської культури як сукупного способу і продукту управлінської діяльності, феномена, який характеризує культуру освітньої установи, відображається у працях С. Борнера, Р. Вебера, К. Еварда, Х. Грютера, Р. Рютінгера та інших.

Мета дослідження – проаналізувати поняття «управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти» та визначити шляхи її формування у сучасних умовах.

У науковій літературі існує чимало визначень поняття управлінська культура, що свідчить про його складність і важливість. Із огляду на це, Н. Лізіна на перше місце ставить буття культури, що містить у собі всі аспекти людської предметної діяльності і, отже, буття управління виступає різновидом культуротворчості. Однак дослідниця також використовує поняття культури як якісного показника управлінської діяльності, розглядаючи культуру в іншому, більш вузькому сенсі, як рівень уміння і володіння навичками управлінської діяльності. Культура соціального управління, з погляду авторки, – це «сукупність цінностей, установок, переконань, ціннісних орієнтирів і символів, які їх відображають, а також способів впливу, що слугують для впорядкування управлінського досвіду, регулювання поведінки всіх членів суспільства» [10, с. 233].

У філософсько-антропологічному дослідженні Л. Косторнової обґрунтована можливість зіставлення понять «культура», «управління», «мудрість». Культивування містить в собі програму управління, трансформування об'єкта, управління містить у собі процес обробітку системи, тобто культуру. Мудрість як підстава у виборі розумної лінії поведінки, як «моральне роблення», що врівноважує складні взаємини людини з іншими людьми і світом, концентрує в собі сутнісне ядро

управлінської культури і пов'язана з гуманізацією суспільного життя [5, с. 6].

У працях П. Мілютіна, В. Кузнєцова, Є. Кумунджієвої, А. Позднякова управлінська культура досліджується щодо суб'єкта управління, тобто стосовно особистості. Тут управлінська культура представлена як частина професійної культури і відображає ступінь засвоєння культурного досвіду людства. Найбільшим ємним і глибоким, на нашудумку, є визначення управлінської культури, запропоноване А. Поздняковим. Управлінська культура – це «інтеріоризований соціальний управлінський досвід», виражений в управлінських знаннях; досвіді здійснення різних видів управлінської діяльності, зокрема, творчої; а також досвід ціннісного ставлення в процесі управлінської взаємодії, що передбачає знання про норми ставлення і навички в дотриманні цих норм [15, с. 18].

А. Мітін, узагальнивши різні дослідження, розуміє культуру управління таким чином: «Культура управління – це сукупність ідей, поглядів, цінностей, світовідчуття, які розвиваються, а також методи і прийоми управлінської діяльності, пов'язані з пошуком і отриманням нових результатів, норми поведінки» [13, с. 18]. У цьому визначенні відображені дві сторони культури управління: внутрішня, тобто культура управлінського мислення і зовнішня – культура управлінської дії або поведінки.

В. Кузнєцов, розглядаючи управлінську культуру керівника як цілісну динамічну систему, представляє її у вигляді компонентів, які характеризують особу, спілкування і професійну діяльність. У ролі основних компонентів управлінської культури виділено такі:

1. Світоглядний компонент: переконання, інтереси, уподобання, орієнтації керівника.

2. Аксіологічний компонент полягає в цінностях управлінської праці керівника.

3. Практичний компонент управлінської культури керівника розкриває характер його взаємодії з підлеглими, методи, прийоми, форми, засоби планування діяльності, мотивацію, контроль, управлінські технології, рівень володіння інформаційними технологіями, документуванням тощо.

4. Творчий компонент тісно пов'язаний із практичним і проявляється в здатності керівника нестандартно підходити до питань планування, організації функціонування колективу, мотивації і контролю.

5. Рефлексивно-проектувальний компонент виражається в рефлексивно-розумовій культурі керівника, в самореалізації його сутнісних сил [8, с. 42-46].

Ми вважаємо, що доцільно також виокремити технологічний компонент, якщо йдеться про управлінську культуру керівника закладу загальної середньої освіти. Цей компонент передовсім виявляється в умінні:

- проводити внутрішкільний контроль;
- здійснювати методичну роботу з учителями;
- на належному рівні інспектувати якість викладання навчальних дисциплін;
- компетентно складати педагогічний аналіз уроку і позакласних заходів;
- готувати вчителів до атестації.

Уміння керівника закладу загальної середньої освіти організувати внутрішкільний контроль характеризує:

- розуміння керівниками шкіл значущості внутрішкільного контролю для підвищення професійної компетентності педагогів;
- володіння засобами, методами, формами внутрішкільного контролю;
- використання форм, методів, засобів з урахуванням специфіки викладання навчальних предметів, стажу і досвіду вчителя;
- вміння виявляти зміст внутрішкільного контролю, знання навчальних програм;
- дидактична і методична ерудиція керівника;
- психологічна підготовленість керівника;
- володіння технологією психолого-педагогічного аналізу різноманітних видів уроків як основного засобу підвищення професійної компетентності вчителів;
- вміння сформулювати висновки, що слугують основою для складання пропозицій, які спрямовані на усунення причин виявлених недоліків.

У дослідженні, проведеному Е. Кумунджієвою, управлінська культура, будучи соціальним феноменом, специфічним проявом загальної культури, водночас виступає як: специфічний спосіб діяльності, професійне явище, інтегративна динамічна властивість особистості керівника, міра і спосіб творчої самореалізації особистості в різних видах управлінської діяльності [9, с. 33].

Таким чином, управлінська культура є якісним показником діяльності людини в системі взаємин, які визначаються специфічною ієрархією керівництва і підлеглих. Високий рівень управлінської культури, будучи показником професіоналізму, виробляється в комплекс різнорідних якостей і характеристик, що сформувалися в процесі історичного та соціокультурного розвитку управлінської діяльності. Оволодіння управлінською культурою – складний і тривалий процес, який вимагає не тільки істотних зусиль, а й певних задатків у людини [7, с. 92].

Культура управління є основою життя і розвитку будь-якої соціальної інституції, зокрема закладу загальної середньої освіти. Тому більшість дослідників вивчають саме управлінську культуру організацій. Так, наприклад, М. Васьков визначає управлінську культуру як «систему, що складається з цінностей, які реалізуються через методи здійснення управлінської діяльності, яка виражається в певних функціях» [1, с. 68].

До основних функцій управлінської культури, вочевидь, можна віднести такі:

1) комунікативно-інформаційна функція передбачає формування, структурування і збереження комунікаційних мереж, збору, перетворення і спрямування до них необхідної для управління інформації;

2) проєктувальна функція містить у собі визначення цілей і завдань діяльності, а також її планування;

3) прогностична функція передбачає визначення динаміки розвитку управлінської ситуації;

4) мотиваційна функція, як правило, має на увазі вплив як на зовнішні умови керівника і об'єкта управління, так і на внутрішні. Причому ці умови і визначають напрямок діяльності;

5) функція керівництва – це одна з найважливіших функцій, згідно з якою керівник несе повну відповідальність за прийняті рішення і конкретні результати діяльності;

6) функція реалізації передбачає забезпечення здійснення (виконання) цілей і завдань управління;

7) функція навчання полягає в передачі теоретичних і практичних знань об'єкту управління;

8) функція виховання – це не менш важлива функція, яка забезпечує формування як особистості, так і колективу загалом;

9) функція контролю передбачає визначення відповідності дій програмі управління;

10) функція оцінки, як правило, відображає ступінь відповідності актуальних і потрібних норм управлінської ситуації;

11) функція корекції, тобто внесення змін у цілі, завдання і програму управління.

Вагомими для нас є висновки науковців про доцільність трактувати професійну культуру керівника закладу загальної середньої освіти як цілісну, інтегративну особистісну властивість. Йдеться про вивчення особливостей персональної управлінської діяльності, сутності управлінської культури як особистісної властивості, оскільки ми говоримо не про суб'єкт управління, що, звісно, може бути не тільки індивідуальним, але й груповим, а про керівника закладу загальної середньої освіти (школи, гімназії, ліцею) – директора, заступника директора, перш за все як професіонала, з притаманними йому особистісними якостями. Аналіз означеного поняття в такому аспекті дає підстави говорити про те, що управлінська культура – це властивість, яка притаманна керівнику закладу загальної середньої освіти як особистості, але проявляється вона в усіх сферах його діяльності як професіонала. А також можна стверджувати, що поняття «управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти» є, з одного боку, видовим (окремим) щодо більш загальних (управлінська культура керівника, управлінська культура, культура праці), з іншого – управлінська культура може бути визначена як одна з характеристик особистості керівника закладу освіти, яка суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності

Управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти має певну структуру і може бути представлена на двох рівнях – загальному і функціональному. Загальна структура охоплює ментальні та соціокультурні компоненти, які містять у собі управлінські знання, управлінське мислення й етичні норми, а також соціальні компоненти: соціальні зв'язки і стосунки між структурними підрозділами, міжособистісні взаємини, стилі управлінської діяльності, система комунікацій тощо.

Функціональна структура має у своєму складі формалізовані норми і цінності всіх співробітників організації, цінності і погляди керівника, неформальні цінності організації, ієрархічні і статусні позиції, власники яких входять до числа осіб, що володіють правом приймати управлінські рішення, систему заохочення і покарання, прийняті в організації [11, с. 101]. Таким чином, під структурою розуміється встановлений в організації спосіб ієрархічних і управлінських групових зв'язків і взаємодії

співробітників, які займають в організації певні соціальні позиції, виконують задані їм соціальні функції відповідно до прийнятих в організації норм і правил [1, с. 69].

Для розуміння культури управління необхідно також враховувати такі обставини.

По-перше, культура, як результат діяльності людей, – предметний і діяльний генофонд суспільства, який задає індивідам й інститутам певні зразки мислення і поведінки, а також передбачає їх здатність до навчання, адаптації та забезпечує можливість поновлення обсягу і структури «соціальної пам'яті». Таким чином, культура зберігає досвід безлічі поколінь, які її формували.

По-друге, культура проявляється в діяльності людей, які втілюють засвоєні або знову вироблені зразки культури. Тому управлінську діяльність можна розглядати як функцію тієї чи іншої комбінації культурних традицій. При цьому форми і цінності культури управління формуються як в організації, так і за її межами.

По-третє, розвиток культури відбувається за принципом природного відбору, тобто виживають ті культурні традиції, погляди, цінності, які найкращим чином забезпечують життєві цілі спільноти [16, с. 18-19].

Отже, управлінська культура не існує ні поза людиною, будучи частиною особистої, професійної культури, ні поза трудовим колективом як соціальною організацією. Це похідна від їх взаємодії в процесі спільної діяльності, але водночас вона впливає на них і трансформується сама.

Керівник реалізує через культуру свій творчий хист, світогляд, соціальні почуття, професійні вміння. Підлеглий, сприймаючи цінності управлінської культури керівника і організації, може змінювати свою професійну культуру [11, с. 98].

Отож, нині в освіті сформувався особливий специфічний менеджмент, який зводить в єдине поняття директор і менеджер в освіті. При цьому важливо зазначити, що в умовах, коли освітні установи стають більш різноманітними, відкритими і гнучкими, змінюються зміст, форми і методи роботи закладу освіти, необхідна система підготовки, яка повною мірою сприяє реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього керівника. Крім того, зростаюча складність процесів управління вимагає, щоб управлінські функції в освіті здійснювалися підготовленими для цієї діяльності фахівцями, які володіють управлінською культурою. Управлінська культура керівника є найважливішим елементом удосконалення і розвитку сучасної освіти, оскільки виступає

системоутворювальним компонентом функціонування освітньої установи, внесення сутнісних змін, що визначають зміст і темпи необхідних перетворень в освіті.

Провідним напрямком в сьогоднішніх умовах стає вдосконалення процесу підготовки керівника в сфері освіти, а також формування особистості з розвиненою управлінською культурою, високим інтелектом, культурою мислення, здатного до діалогу, зі стійкою ціннісною орієнтацією на самореалізацію і саморозвиток, що сприяє його конкурентоспроможності.

Також актуальність формування ефективного керівника, який володіє високим рівнем управлінської культури, можливо пояснити зростаючими вимогами до рівня професійного менеджера в освіті в умовах оновлення соціальної сфери і, зокрема, освіти. Крім того, об'єктивна необхідність інтенсивної зміни педагогічних систем і процесів, що відбуваються в освітніх установах, зумовлюють високий рівень готовності до управлінської діяльності, наявність управлінської свідомості і мислення.

Таким чином, управлінську культуру керівника закладу загальної середньої освіти можна представити як сукупність цінностей, поглядів, взаємин, єдиних для всього професійного колективу, які визначають норми їхньої поведінки. Чіткість цих норм залежить від наявності або відсутності прямих інструкцій і визначає способи дій та взаємодії членів колективу, ходу виконання роботи і характеру життєдіяльності організації. Вона є основним компонентом в досягненні управлінських цілей, підвищення ефективності організації та управлінні інноваціями.

Розвинена управлінська культура забезпечує зовнішню адаптацію і внутрішню інтеграцію освітньої установи завдяки вдосконаленню управлінської діяльності, створення атмосфери, яка сприяє підвищенню конкурентоспроможності в умовах сучасного ринку освітніх послуг.

Управлінська культура керівника в сфері освіти – це комплекс управлінських знань, умінь, навичок і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей лідерської і творчої спрямованості. Майстерність управління полягає в умінні вибирати найбільш ефективні для конкретного моменту і обставин, що склалися, методи управлінської діяльності [1]. Саме майстерність формує образ ідеального управлінця.

Характеристика портрета керівника закладу освіти на сучасному етапі ґрунтується на вимогах оптимальної організації праці, сформованому сприятливому соціально-психологічному кліматі і високій загальній культурі управлінської праці. Детермінантними компонентами портрета

керівника є особистісні якості, такі як професійні, комунікативні, морально-вольові і організаційно-управлінські. На основі цього формується система взаємодії керівника з колективом (стиль керівництва і його ефективність, ставлення підлеглих до особистості керівника та процесу керівництва).

Отже, керівник закладу освіти повинен розуміти і торкатися в своїй діяльності всіх сфер діяльності колективу. Створення комфортного освітнього середовища саморозвитку, здатність розкрити управлінський потенціал кожного педагога передбачає підтримку керівником закладу загальної середньої освіти та його заступниками таких умов, які сприяють самореалізації, культурному і духовному розвитку педагогів і учнів.

На нашу думку, процес розвитку управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти буде проходити більш успішно, якщо дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов:

- забезпечення педагога знаннями про управлінську культуру, що містять у собі особливості управління класом, школою і управління собою.

- активне включення педагога в управлінську діяльність освітнього закладу з урахуванням його можливостей.

- стимулювання прагнення педагога до оволодіння технологіями управління, які використовуються в сучасній школі; бажання вивчати передовий досвід управлінської діяльності інших педагогів.

Формування управлінської культури може бути представлено як процес становлення наступних умінь: гностичних, проєктних, конструктивних, організаційних і комунікативних [2, с. 67].

Гностичні уміння складають загальні пізнавальні особливості, що впливають на ефективність професійної діяльності керівника, яка залежить від умінь складати і перевіряти гіпотези, виявляти суперечності, критично оцінювати отримані результати. Система знань обіймає світогляд, загальний культурний рівень і рівень спеціальних знань. До загальних належать знання і вміння в галузі літератури і мистецтва, релігії, права, політики, економіки та соціального життя, широкий кругозір. Низький рівень загальних знань призводить до однобічного розвитку особистості і обмежує виховні можливості педагогів. До спеціальних належать знання з педагогіки, психології та методик викладання. Складову педагогічних гностичних умінь представляє діяльність із засвоєння нових знань. Якщо гностичні уміння складають основу діяльності педагога-керівника, то конструктивні і проєктні уміння сприяють підвищенню педагогічної майстерності. Застосування всіх інших знань залежить від них. Реалізація

цих умінь слугує свідомій модернізації освітніх вимог як педагогічного механізму.

Проектні вміння являють собою стратегічний напрямок педагогічної діяльності і виводять наявні знання й навички на передній план, дають змогу вирішувати актуальні питання, враховують планування курсу в навчальному плані, визначають зв'язок з іншими предметами. Такі вміння розвиваються залежно від віку і стажу роботи.

Конструктивні вміння охоплюють розв'язання тактичних завдань, структурування курсів, вибір форми аналізу занять і конкретного змісту різних розділів.

Організаторські вміння не тільки слугують засобом організації освітнього процесу, а й відіграють значну роль в побудові діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Встановлено, що, на відміну від гностичних і конструктивних, організаційні вміння з віком слабшають.

Ефективність спілкування керівника освітнього закладу з колегами, учнями та працівниками освітньої установи залежить від розвитку комунікативних умінь (здібностей) і компетентності спілкування. Спілкування не обмежується лише розпорядженнями і наказами, воно надає освітньому процесу емоційності, створює у підлеглих зацікавленість і бажання взаємодії. Спілкування керівника закладу загальної середньої освіти водночас є важливою умовою формування управлінської культури педагогів освітнього закладу. Педагоги, носії наукової інформації, повинні виступати передавачами цієї інформації іншим. Педагоги, виступаючи організаторами умінь учнів, повинні спонукати їх до самостійної наукової творчості [3, с. 54].

У формуванні управлінських умінь педагогів на рівні співуправління велику роль відіграють такі організаційні форми, як науково-методична рада, тематична педагогічна рада, методичне об'єднання, психолого-педагогічний консилиум, науково-практичні лабораторії, що проводилися з використанням таких інтерактивних методів навчання, як колективна творча справа (КТС), проектна діяльність, круглий стіл, рольові, імітаційні та навчальні ігри, презентації, метод аналізу конкретних ситуацій. Закріплення і систематизація знань, умінь і досвіду по засвоєнню змісту управлінської культури педагога відбувається із використанням таких організаційних форм, як науково-практична конференція, підсумкова проблемно-стратегічна педрада, де у формі наукових повідомлень сповіщаються основні результати формування і освоєння цієї особистісної та індивідуальної характеристики педагога як суб'єкта процесу управління.

Використання інтерактивних форм організації навчальної діяльності керівником закладу освіти можна розглядати як ефективний засіб формування управлінської культури педагога. Таким чином, формування управлінської культури у педагогів тісно пов'язане з безперервним підвищенням рівня педагогічної майстерності, самовдосконалення професійної майстерності керівника закладу загальної середньої освіти. Робота в цьому напрямі повинна здійснюватися протягом усього періоду професійної управлінської діяльності в освітній організації. Іншими словами, керівник повинен розвивати управлінський потенціал своїх підлеглих, аби допомагати кожному педагогу бути лідером в повному сенсі цього слова: вміти спілкуватися, спонукати учнів до творчої діяльності; відзначати і оцінювати кожне досягнення дитини; знаходити вихід з конфліктних ситуацій, бути гранично об'єктивним незалежно від своїх симпатій; вміти підкорятися і дотримувати субординації; майстерно вести ділові перемовини. Вважаємо, актуальними для успішної діяльності керівника закладу освіти такі рекомендації: не робіть все самостійно; не вважайте себе кращими за інших; не беріться за всі справи відразу; не відкладайте на завтра те, що можна зробити сьогодні; не перекладайте власні упущення в роботі на інших.

Отже, керівник закладу загальної середньої освіти – це не лише посада, але і спосіб мислення, діяльності, життя. Управлінець такого штибу – творець освітньої діяльності. Він створює сприятливі умови для діяльності усіх членів колективу, усвідомлюючи при цьому цінність кожного працівника і розуміючи, що ніяка вигода не варта того, щоб домогтися її за всяку ціну.

Отже, управлінську діяльність керівника можна представити як процес багатофакторний, в якому існує чимало способів і шляхів оптимального оволодіння ним. Ці шляхи можна поділити на дві великих групи:

- операційні – характеризують сам процес спілкування, показують, яким чином, за допомогою яких засобів, методів, прийомів досягається контакт із людьми;

- особистісні – співвідносяться з самою людиною як особистістю.

Ці групи залежать одна від одної і тісно взаємопов'язані.

Окрім цього, керівник повинен добре володіти тактикою і стратегією переконання. Аргументація і переконання представляють основну стадію діалогічного спілкування, яка проявляється у протиборстві думок; у ній

виявляються особливості особистісних якостей як керівника, так і рядового педагога, взаємно оцінюються їх слабкі і сильні сторони.

Таким чином, сучасний керівник закладу освіти повинен бути:

далекоглядним – вміти виявляти потенціал розвитку закладу освіти, вживати заходів щодо самоосвіти;

об’єктивним – вміти виділяти в потоці інформації достовірні факти, відрізнити дійсне від удаваного, справжнє від надуманого;

послідовним – вміти вирішувати поставлені завдання, не відволікаючись від мети і з огляду на правові, управлінські та психолого-педагогічні умови;

заповзятливим – використовувати креативний підхід до професійної діяльності, підкріплений накопиченим досвідом і знаннями, з огляду на сучасні вимоги ринку освітніх послуг;

мобільним – вміти переносити накопичений досвід на інноваційні сфери діяльності з урахуванням їх особливостей;

лідером – вміти виділяти головне, відсікаючи деталі, розкривати причини недоліків, уміти раціонально вирішувати професійні завдання.

У своїй професійній діяльності керівник може використовувати різні методи, серед яких можна виділити соціальне стимулювання, переконання і моральне та матеріальне заохочення. На основі чого формується система взаємодії керівника з колективом (стиль керівництва і його ефективність, ставлення підлеглих до особистості керівника та процесу керівництва). Водночас варто зазначити, що не існує досконалих, універсальних методів у керівництві, які б забезпечували позитивний результат у будь-якій ситуації. Однак, у своїй сукупності, вони формують модель справжнього професіонала, що відповідає всім вимогам сучасності.

Управління освітніми установами має відповідати демократичним змінам в українському суспільстві, бути орієнтованим на мобільну адаптацію до змін у державі і суспільстві, відповідати запитам ринку освітніх послуг. Такий стан справ вимагає з боку керівників освітніх установ постійного підвищення управлінської культури, вивчення інноваційного теоретичного і практичного досвіду управління в сфері освіти, а також розвитку вмінь і навичок менеджменту та маркетингу в сфері освіти. Усе це визначає потребу в справжніх професійних керівниках освітніх установ.

Необхідно також вказати й на негативні моменти в управлінській культурі сучасних керівників:

- відсутність ієрархії управління і механізмів управління, що забезпечують його якість;
- переважання авторитарного стилю управління над демократичним;
- відсутність стабільності в роботі і певна неузгодженість дій на різних рівнях управління;
- недостатній рівень застосування керівниками системи організаційно-педагогічних і правових основ в управлінській діяльності.

Таким чином, для успішного вирішення зазначених вище проблем необхідно:

- вдосконалювати сам процес підготовки керівника (крім теоретичних знань, потрібно надавати різні можливості набуття практичних навичок і вмій);
- формувати такий тип особистості, який буде володіти розвинутою управлінською культурою, високим інтелектом, зі стійкою ціннісною орієнтацією на самореалізацію-розвиток, які натомість сприятимуть його конкурентоспроможності;
- цілеспрямовано і всебічно досліджувати управлінську культуру керівника.

Це потребує передусім розробки методики формування керівників-професіоналів. Також необхідна цілеспрямована і планомірна діяльність із дослідження всіх аспектів управлінської культури керівника з метою розробки технологій формування професіоналів у галузі управління в сфері освіти, адаптованих до умов сучасної України.

Теоретичний аналіз проблеми формування управлінської культури керівника закладу освіти допоміг з'ясувати, що за останнє десятиліття помітно зросла зацікавленість учених, педагогів-практиків у вивченні цього питання, що говорить про його важливість і соціальну значущість.

Список використаних джерел

1. Бойко. І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. К., 2008. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / пер. с англ. М.: Дело, 1991. 320 с.
3. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2004. № 35 (83). С. 2-5.

4. Королюк С.В. Управлінська культура керівника школи. *Постметодика*. 2003. № 5-6. С. 85–88.
5. Косторнова Л.А. Культура управления как проблема философско-антропологического исследования: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ростов н/Д: 2001. 20 с.
6. Крамчані В.М. Управлінська культура керівників закладів освіти як психолого-педагогічний феномен. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Kramchanin.pdf
7. Крушельницька О.В., Мельничук Д.П. Управління персоналом: навчальний посібник. К.: «Кондор», 2003. 296 с.
8. Кузнецов В.В., Орловская О.В. Управленческая культура руководителя: управление в постиндустриальном обществе: учебное пособие. М.: Егвес, 2013.
9. Кумунджиева Е.Л. Теоретический анализ педагогического тезауруса культуры управления. *Вестник Екатеринбургского института*. 2014. № 3 (27).
10. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управленческой деятельности. *Ползуновский вестник*. 2006. № 1. С. 231–234
11. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЦППО АПН України. К., 2003. 220 с.
12. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития. *Власть*. 2007. № 5. С. 90–93.
13. Митин А.Н. Культура управления: учебное пособие. Екатеринбург: 2000. 526 с.
14. Пашко Л.А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин. *Статистика України*. 2004. № 2.
15. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в высшем учебном заведении: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2007.
16. Святоха В.А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). С. 237–242.
17. Ягупов В.В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4 (96). С. 291–301.
18. Ярковий О.М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Х., 2002. 19 с.

Оверчук В. А.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
vik.over030506@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА-АБ'ЮЗЕРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Одним із найважливіших механізмів соціального становлення особистості є освіта. Освітнє середовище є частиною життєвого, соціального середовища людини й виявляється як сукупність усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на розвиток особистості. Саме вища освіта відіграє вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності країни. Реформування вищої освіти в Україні – це процес запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій. Сучасна вища освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань і стимулювання досліджень та інновацій [1].

В освітньому середовищі, незважаючи на тенденції до гуманізації її процесу, спостерігаються проблеми різних проявів нетерпимості, агресивності, дратівливості, що транслиуються в різних масштабах. Проблема психологічної взаємодії керівника та підлеглих в освітньому середовищі є одною з визначальних у їх повсякденній професійній діяльності. Кардинальні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, суттєві перетворення, які відбулися в освітянському, культурному, соціально-економічному та політичному житті нашої держави зумовлюють проблему психологічної взаємодії керівника і підлеглих як одну з актуальних.

Успішна міжособистісна взаємодія керівника та підлеглого відбувається за наявності психологічного впливу – сутнісної

характеристики їх буття, адже діяльність фахівців системи «людина-людина» пов'язана з регуляцією поведінки інших людей (їх підлеглих) [2].

Психологічний вплив у відповідному професійному середовищі визначається нами як професійний, при цьому він розглядається не лише як неодмінний атрибут професійної здатності керівників, але й як основний професійний інструментарій їх взаємодії та діяльності з людьми. Успішність виконання управлінських функцій безпосередньо пов'язується з наявністю в керівника відповідних управлінських якостей, від яких залежить не тільки забезпечення якісної організації праці, але й підтримання на належному рівні морально-психологічного клімату у колективі.

Особливого значення управлінські функції набувають в освітньому середовищі. Освітнє середовище є частиною життєвого, соціального середовища людини й виявляється як сукупність усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на розвиток особистості. Освітнє середовище у ЗВО має бути безпечним місцем – простором розвитку та співпраці як всередині, так і по відношенню до зовнішнього світу, де його учасники відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де будуть створені умови для всебічного розвитку особистості., де у кожного буде можливість відшукати та реалізувати себе. На сьогодні відсутнє єдине поняття «безпечного освітнього середовища», це зумовлено існуванням різних підходів до розуміння його сутності. Особливої уваги набувають питання, які вивчають коло проблем психологічної безпеки освітнього середовища, що пов'язані саме з психотравмуючим впливом керівника на підлеглих-учасників освітнього середовища, створення ним ситуацій, які прямо чи опосередковано впливають на фізичне і психічне здоров'я особистості.

Проблемі психологічної взаємодії та психологічного впливу загалом і його специфіці зокрема присвячені численні праці вітчизняних та зарубіжних дослідників таких, як: О. Гуменюк, Ф. Зімбардо, В. Зірка, Т. Кабаченко, М. Корнєв, А. Фурман та інші. Крім того, сам процес дослідження феномена психологічного впливу дослідниками здійснювався з різних методологічних підходів. Теоретичний аналіз наукової літератури виявив суттєвий інтерес до вивчення психологічної безпеки освітнього середовища такими науковцями, як А. Асмолов, Р. Гітельмахер, А. Донцова, Б. Паригін, В. Рубцова, А. Свенціцький, І. Сушкова, Н. Фетіскіна та іншими. Велика кількість робіт присвячена вивченню проблем конфліктів у закладах освіти, так вчені А. Анцупов, Н. Ануфрієва,

І. Ващенко, В. Журавльов, М- Пірен, А. Шипілов та інші приділяли увагу з'ясуванню сутності конфліктів, причин їхнього виникнення, розв'язанню конфліктних ситуацій. Питанням виходу з конфліктів присвячені праці М. Альберта, О. Бандурки, Н. Провоторова, О. Хомерікі, А. Здравомислова, Л. Ємельяненко, Л. Коузера, Х. Лейсі, М. Мескона, М. Рібакова, М. Робера, Дж.Г. Скотта, Ф. Тільмана, Ф. Хедоурі.

Дослідженням психологічного насильства у професійному середовищі присвячена низка досліджень закордонних та вітчизняних фахівців, серед яких М. Агафонова, Т. Базаров, Е. Доценко, С. Дружило, К. Logenz., Н. Leymann, І. Малкіна-Пих, А. Скавитін, А. Соловйов, К. Рекош та інші.

Однак, незважаючи на низку ґрунтовних досліджень психологічного впливу керівників на підлеглих, вивчення особистості керівника-аб'юзера потребує додаткових досліджень.

Наше дослідження має на меті проаналізувати психологічні особливості керівників-інгібіторів ЗВО та передумови психологічного посягання на психологічну безпеку підлеглих, учасників освітнього середовища.

Відповідно до зазначеної мети у дослідженні поставлено такі завдання: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури й виокремити основні підходи до вивчення проблеми психологічного насилля в освітньому середовищі ЗВО; проаналізувати психологічні особливості особистості керівника-інгібітора; визначити передумови виникнення аб'юзу в освітньому середовищі.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети роботи використовувалися теоретичні методи дослідження: теоретичний аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему; індукція, дедукція; узагальнення і систематизація для виокремлення основних підходів до вивчення проблеми психологічного насилля керівника над підлеглим в освітньому середовищі ЗВО.

На сучасному етапі розвитку держави не існує дієвих механізмів, які були б спрямовані на забезпечення психологічного аспекту умов праці в ЗВО. Натомість часто доводиться стикатися з тим, що моральні утиски на робочому місці спричиняють погіршення психологічного та фізичного стану працівників, зниження продуктивності праці та інших негативних наслідків як для колективу, так і роботодавців.

Ефективна взаємодія керівника з колективом полягає і у формуванні та підтриманні здорового морально-психологічного клімату в

професійному середовищі, і в переконанні підлеглих дотримуватися його розпоряджень, і в знанні психологічних особливостей своїх підлеглих, і в наявності зворотного зв'язку та необхідних якостей залежно від рівня психологічного впливу взаємодії керівника.

Найбільш цінними якостями сучасного керівника є вміння збуджувати в підлеглих ентузіазм і розвивати те, що є найкращим в особистості, за допомогою визнання його гідності, заохочення, позитивного психологічного впливу. Психологічний вплив широко включається у процеси праці, навчання, виховання, управління та інші сфери життєдіяльності. Діючи навмисно або ненавмисно на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях, він може відігравати як позитивну, так і негативну роль: мобілізувати або деморалізувати потенційні сили та здатності особистості та колективу загалом, підвищувати або знижувати трудову активність, формувати позитивні або негативні якості особистості [3].

Однак, психологічне насильство та цькування на робочому місці стає все більш поширеною і актуальною проблемою в наш час. Проблема аб'юзу на роботі все частіше обговорюється в засобах масової інформації та професійних спільнотах. Вчені, що займаються вивченням особливостей поведінки на робочому місці, відтепер приділяють увагу і цій проблемі.

За результатами аналізу вітчизняної та закордонної літератури було визначено, що психологічний вплив спричиняє конкретні зміни у психологічній структурі особистості, а також свідомості груп людей і суспільній свідомості загалом, торкаючись таких її сфер, як [3]:

- потрібнісно-мотиваційної (знання, потяги, ціннісні орієнтації, бажання, переконання);
- інтелектуально-пізнавальної (відчуття, сприйняття, уява, уявлення, мислення, пам'ять);
- емоційно-вольової (емоції, почуття, настрої, волі процеси);
- комунікативно-поведінкової (характер, особливості спілкування, взаємодії, взаємовідносин, особистісного й міжособистісного сприйняття).

Тобто, психологічний вплив тільки тоді дає найбільший ефект, коли враховуються властиві цим сферам особливості функціонування індивідуальної, групової та суспільної свідомості.

Як зазначає А. Маслоу, одним із компонентів успішного суспільства є відсутність приводу для страху або тривоги [4]. Дійсно, важко бути впевненим та прагнути до самореалізації не відчуваючи себе у безпеці.

Відчуття стану безпеки, на думку А. Маслоу, являється одним із фундаментальних шаблів у досягненні самоактуалізації особистості.

Психологічна безпека – це переживання особистістю психологічного комфорту, що виражається в усвідомленні власного статусу, почуття власної гідності та їх недоторканності, а також в емоційному прийнятті себе [5]. Психологічна безпека є провідною характеристикою, яка визначає розвивальний характер освітнього середовища. Вона може бути основою для проєктування та моделювання психолого-педагогічних умов навчання й виховання, водночас сприяючи зміцненню й розвитку психологічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Одним із показників психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, що забезпечує оптимальний стан психічного здоров'я його учасників, є захищеність від психологічного насильства у взаємодії керівник-підлеглий.

Основною загрозою в міжособистісній взаємодії в освітньому середовищі є можливість отримання психологічної травми, у результаті якої відбувається нанесення шкоди позитивному розвитку людини та її психічному здоров'ю. Провідним джерелом психотравми визнається психологічне насилля, яке може мати різні форми, а саме [6]:

- психологічні впливи – образи, приниження, загрози, покарання, негативне оцінювання, заборони щодо поведінки й переживань, позбавлення чогось, відмова у прихильності тощо;

- психологічні ефекти – тривожність, агресивність, депресія, втрата довіри до себе або до когось із значущих людей тощо;

- психологічна взаємодія – непередбачуваність учинків партнерів спілкування, безвідповідальність у стосунках, неадекватність поведінки тощо.

У своєму дослідженні Ю. Харланова виділяє основні характеристики психологічної безпеки у закладах вищої освіти [7]:

- відсутність проявів психологічного насильства у взаємодії учасників освітнього процесу;

- задоволення основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні;

- зміцнення психічного здоров'я учасників педагогічного процесу.

На нашу думку, до найбільш поширених причин порушення психологічної безпеки у закладах вищої освіти відносять:

- професійне вигорання учасників освітнього середовища;

- психологічну деформацію особистості керівника, учасника освітнього середовища;

– трансформацію особистості підлеглого, учасника освітнього середовища;

– трансформацію педагогічного спілкування та механізм соціально-психологічної віктимізації особистості.

Існує взаємозв'язок між вище зазначеними аспектами. Відповідно, можливо й таке, що соціально-психологічна деформація особистості керівника спонукає його до насильницьких стилів поведінки, а це позначається на взаєминах між ним та підлеглим що провокує запуск механізму конфронтації. Соціально-психологічні деформації характеризуються змінами, які є подібними для більшості науково-педагогічних працівників. Вони проявляються наступними ознаками: у процесі взаємодії керівник використовує в основному авторитарний, маніпулятивний стиль спілкування, у його поведінці починають переважати надмірна самовпевненість, менторство, догматизм, відсутність гнучкості у спілкуванні з підлеглими.

Варто зазначити, що міжособистісна взаємодія в освітньому середовищі не є ідеальною, в ньому часом з суб'єктивних чи об'єктивних причин виникають суперечності, і це нормально, до тих пір доки систематичні неправомірні дії керівника не починають викликати у підлеглих відчуття психологічного дискомфорту та незахищеності, у цьому випадку керівник-інгібітор застосовує до підлеглих психологічне насилля, тим самим посягає на психологічну безпеку учасників освітнього середовища.

Психологічне насилля, емоційний аб'юз – це форма жорстокого поводження, при якій є намір заподіяти душевний, емоційний біль чи травму; психологічне насилля, яке охоплює вербальну агресію, заяви, спрямовані на приниження чи інфантилізацію, образи, погрози відлучення чи інституціоналізацію. Психологічне насилля призводить до стресу, соціальної самоізоляції, тривалої депресії та тривожності [8]. Вважаємо, що сутність особистості керівника-інгібітора найповніше розкривається через його ставлення до колективу. Психологія впливу викладача на підлеглого, є проблемою змін, що відбуваються в особистості у процесі взаємодії. Люди можуть самі обирати «впливи», однак, перебуваючи у соціальному середовищі, стаючи складовою організованої діяльності, вони не в змозі уникнути комфортного або дискомфортного впливу оточуючих. Отже, керівник та підлегли є учасниками соціального й психологічного впливу один на одного.

Науковець А. Печеркіна [9] виділяє наступні прояви психологічного насилля: публічне приниження; образи; висміювання; погрози; образливе обзивання; вимога робити щось проти свого бажання; ігнорування; неповажне ставлення; недоброчливе ставлення. Основною детермінантою психологічного насилля в освітньому середовищі авторка визначає феномен інгібіції. Вона трактує «інгібіцію-фасилітацію» як сукупність компонентів психологічної структури особистості педагога, які можуть здійснювати конструктивний або деструктивний вплив на продуктивність професійної діяльності і розвиток суб'єктів педагогічного процесу в залежності від розвитку у педагогів позитивного або негативного полюсів феномена.

У працях Л. Полосової [6] виокремлено зовнішні та внутрішні предикти «інгібіції-фасилітації».

До зовнішніх предиктів належать:

- соціально-економічна ситуація;
- напружена психоемоційна діяльність;
- несприятливі обставини в реалізації професійних планів;
- матеріальна незадоволеність тощо.

До внутрішніх належать:

- стереотипи особистості;
- комунікативні установки міжособистісного оцінювання;
- рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки;
- зниження соціально-професійної активності;
- незадоволеність само актуалізацією.

Керівник-інгібітор часто негативно впливає на самооцінку свого підлеглого, ставлячись до нього упереджено, підкреслюючи тільки його недоліки. Тим самим він провокує комплекс неповноцінності, невпевненість у професійній спроможності жертви. Для цієї групи керівників, як правило, характерний авторитарний стиль керівництва, що сприяє пригніченню особистості. Суб'єкт слугує для керівника-інгібітора об'єктом управлінських маніпуляцій [10].

До розвитку негативного полюса схильні науково-педагогічні працівники з вираженою негативною комунікативною установкою, низьким рівнем емпатії та толерантності, високим рівнем агресії. Найбільш інтенсивно інгібіція розвивається в осіб зі стажем від 5 до 10 років.

Психологиня Л. Полосова [6] розробила методику, яка дає змогу виявити рівень інгібіції. При інтерпретації результатів за цією методикою,

можна стверджувати, що керівник з високим рівнем інгібіції «чує тільки себе», проявляє до оточуючих певну емоційну холодність, та часом не контролює свої дії та вчинки. Він не володіє лідерськими якостями, багато в чому не знаходить взаєморозуміння з оточуючими, некритичний стосовно самого себе, недбалий у взаєминах з людьми, непередбачуваний через закритість особистості. Відзначається рефлексивно-пасивна позиція до діяльності, що дуже часто призводить до почуття самодостатності та безпроблемності в своїй діяльності, значущим є економічний добробут і схильність до постійного самоствердження. Можна припустити, що керівник приносить психологічну шкоду та застосовує психологічне насилля заради своєї потреби самоствердитись за рахунок іншого вразливого колеги.

Поведінка аб'юзера у взаємодії з колегами визначається тими функціями, які він виконує, його становищем у структурі освітнього процесу, правами й обов'язками щодо інших учасників освітнього середовища. Місце керівника, способи його впливу на колег, ознаки, що характеризують його сутність як певний соціально-психологічний тип, фіксуються у такому понятті, як «статус», головними складовими якого є авторитет і престиж. Керівник з високим соціально-психологічним статусом має велику моральну владу, неформальний авторитет, що дає йому змогу впливати на учасників освітнього процесу. Отже, його статус завжди пов'язаний зі ставленням до нього колег по роботі та здобувачів освітніх послуг, які визнають його права й очікують виконання ним певних обов'язків.

Необхідно зазначити, що на взаємини керівника з колективом впливає його особистий авторитет. Важливими складовими авторитету управлінця є довіра, повага до нього з боку всіх учасників освітнього процесу, що виникають через переконання в наявності у нього певних здобутків, впевненості у тому, що він діє професійно, наділений відчуттям симпатії до студентів та колег, виявляє щирість, порядність і водночас в освітньому процесі. На нашу думку, доцільно зауважити й те, що за відсутності довіри колективу до керівника-інгібітора, всі дії його здаються непрофесійними й неприйнятними.

Однак керівник може використовувати і штучні прийоми здобуття авторитету й престижу. Це різні псевдоавторитети, від яких часто страждають підлеглі: авторитет пригнічення (прагнення керівника-інгібітора через демонстрацію переваги у правах, погрози скористатися владою, тримати колектив у постійному напруженні); авторитет

резонерства (інгібітор вважає, що постійні бесіди повчального характеру посилюють його вплив на учасників освітнього процесу); авторитет педантизму (схильність аб'юзера до суцільного контролю); авторитет підкупу (оцінювання результатів професійної діяльності колективу безпосередньо залежить від особистих примх керівника, що породжує особисту відданість певної частини підлеглих); авторитет чванства (зверхність, пихатість, надмірне захоплення владою) тощо. Саме особистісний чинник є тією психологічною компонентою, що вносить індивідуальне «забарвлення» у педагогічне спілкування.

Можна виділити наступні особливості управлінської діяльності керівника-інгібітора:

1. Звертає увагу не на умови праці, а на результати роботи; з'ясовує, наскільки вистачить терпіння співробітника виживати в несприятливих умовах, а після закінчення такого «випробувального терміну» створює нестерпні умови для виконання професійної діяльності та звільняє його під будь-яким приводом.

2. Демонструє і проявляє формалізм в оцінці діяльності співробітників і здобувачів освітніх послуг. При виконанні діяльності всім колективом однаковою мірою виокремлює та заохочує «улюбленців».

3. Використовує компетентних, досвідчених викладачів на малозначних, допоміжних роботах, тим самим не стимулюючи, а спеціально гальмуючи їх професійний розвиток.

4. Веде психологічну боротьбу з неугодами співробітниками та іншими суб'єктами освітньої діяльності. Для цього залучає учасників освітньої діяльності в конфлікти, чвари, інтриги, поширює плітки, за допомогою чого руйнуються цінні ідеї, задуми, нові рішення, ініціативи.

5. Створює перепони в отриманні підлеглими морального або матеріального заохочення.

6. Використовує для психологічного утиску, підтвердження своєї «правоти» громадську думку і корпоративний ресурс зграї, тим самим виявляючи корупцію і корупційне поведіння у своїй діяльності.

За результатами дослідження проблеми психологічного насилля в освітньому середовищі ЗВО, на нашу думку, до викладачів-інгібіторів належать особистості з наступними психологічними особливостями:

- імпульсивні особистості, які прагнуть до лідерства і вважають, що виключно за допомогою утиску можна змусити оточуючих підкорятися їм;
- індивіди, які вважають особистісний статус вищим, ніж гідність інших учасників освітнього середовища;

– люди, які є нечутливі в емоційному плані, не здатні співчувати, дратуються від слабкості та залежності оточуючих;

– особистості, які компенсують свої недоліки криками на студентство або підлеглих, хамством, невіглаством та іншими неприпустимими діями.

Недавні дослідження британських учених виявили зв'язок між психологічним знуцанням на робочому місці і розладом особистості в керівників-аб'юзерів. Вони виділили три типи розладів особистості, які найчастіше зустрічаються у інгібіторів. До них належать [11]:

– театральний розлад особистості, суть якого полягає в постійній потребі отримання уваги, нещирості, егоцентризмі й маніпуляціях людьми;

– нарцистичний розлад особистості, який полягає у манії величч, почутті зверхності над іншими людьми, відсутності співчуття до інших, незалежності;

– обсесивно-компульсивний розлад особистості, який виражається як перфекціонізм, надмірна відданість роботі, жорстокість, упертість і диктаторські риси.

У крайніх випадках психологічне насильство з боку керівника може набувати форм газлайтингу. Газлайтинг – специфічний вид психологічного насилля, психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоб змусити людину засумніватися в об'єктивності того, що відбувається. Газлайтинг – це форма психологічного насилля, коли аб'юзер намагається переконати жертву в тому, що вона поводить себе неправильно, дещо «дивно», відчуває неправильно, змушує сумніватися у своїх діях, реакціях і відчуттях, переживаннях і спогадах. Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером.

Газлайтинг з боку керівника починається тоді, коли відбувається навмисне спотворення реальності, навмисне знецінення почуттів, навмисний обман. Отже, основним механізмом газлайтера-керівника є заперечення істини і підміна її брехнею. При цьому знецінюються потреби, цінності, особистість підлеглого працівника. Основні прояви газлайтингу [12]:

1. Думку підлеглого керівник взагалі не розглядає, щоб той не сказав, з якою пропозицією не звернувся, у відповідь отримує не логічні контраргументи, а твердження, що його думка не варта розгляду.

2. Розмова про питання, яке є важливим для працівника, постійно відкладається, не може відбутися – керівник уникає спілкування будь-якими методами. З часом працівник не наважується піднімати це питання взагалі, та й інші гострі питання теж.

3. Інгібітор стверджує, що підлеглий в принципі не може бути правий, і взагалі не гідний займатися обмірковуванням і обговоренням професійних питань, які є нагальними для організації. Зазвичай як причина вказується щось, що працівник не може змінити, наприклад, «не та» кар'єрна ієрархія, базова освіта тощо.

4. Працівнику постійно наголошується, що він не може мати думки власного авторства, що його ідеї, пропозиції надумані, нереальні, не можуть бути реалізовані тощо.

5. Працівника переконують, що його стурбованість якимись робочими питаннями, його бажання обговорити робочі проблеми – це його особиста проблема, яка пояснюється «неадекватним станом».

6. Постійні наголошення керівника-агресора про те, що працівник неправильно запам'ятовує розпорядження, доручення, факти, репліки з розмов і т. п.

7. Знецінення досягнень і перебільшення помилок підлеглого.

При цьому жертва аб'юзу проходить через кілька основних стадій:

Перша – заперечення, коли працівнику здається, що стався незначний інцидент, який більше не повториться, тому жертва не надає йому серйозної уваги.

Друга стадія – сумніви, коли жертва починає сумніватися в собі, в адекватності свого сприймання, але ще захищається, намагається довести свою правоту і наївно прагне переконати керівника-інгібітора.

Третя стадія – прийняття, коли після тривалих переконань і навіювань підлеглий працівник починає частково або повністю сумніватися в собі й вірити газлайтеру.

При цьому керівники-газлайтери використовують наступні стратегії:

1. Стратегія ігнорування. Працівник шукає порозуміння та діалогу з керівником, але отримує парочку «їдких» зауважень й умисне мовчання. Об'єкт цькування не отримує підтримки з боку колег, коли він запитує щось, співрозмовник відповідає без конкретики або не відповідає зовсім, відправляє до когось іншого. Жертву заборонено брати в командну діяльність, її досягнення, старання ігноруються, знецінюються.

2. Стратегія «люблячої опіки». Керівник-агресор переконує жертву, що без його втручання вона безпорадна і нездатна нічого вирішити, але через «жалість» він погоджується підказати їй всі рішення і відповіді, допомогти «заспокоїтися» тощо.

3. Стратегія приховування від співробітника важливих відомостей. Необхідну для коректного і своєчасного виконання робочих обов'язків

інформацію керівник або приховує, або передає занадто пізно, або навмисно спотворює.

4. Стратегія приниження підлеглого в присутності оточуючих. Для цього інгібітор може використовувати різні виробничі наради, п'ятихвилинки, збори, на яких зі смаком обговорює дії і негативні сторони працівник, який йому не подобається, використовуючи будь-який привід для принижень.

5. Стратегія прямих або непрямих образ. Керівником принижуються розумові здібності жертви, її поведінка, звички, інтереси, життєва позиція і так далі.

6. Стратегія заперечення емоцій жертви, приписування їй неіснуючих емоцій і мотивів поведінки. Підлеглому навіюється, що його відчуття помилкові, неіснуючі.

7. Стратегія знищення самооцінки жертви. Працівнику нав'язуються думки про те, що він не може бути хорошим і значущим для суспільства, з не залежних від нього причин. У деяких випадках при застосуванні цієї стратегії використовують дискримінаційні соціальні стереотипи.

8. Стратегія негативних розмов. Агресори при будь-якому зручному випадку будуть висловлюватися негативно про жертву, тим самим створюючи у співрозмовника (особливо у того, хто мало знайомий з об'єктом цюкування) відчуття, що обговорювана особистість – нікчемний співробітник і людина.

9. Стратегія приниження професійних здібностей працівника, висловлювання сумнівів щодо компетентності. Може бути прямою або непрямую, керівник часто висловлюється в присутності оточуючих, щоб посилити дискомфорт жертви. При цьому подібні висловлювання складно віднести до критики, часто вони не мають під собою жодного обґрунтування.

10. Стратегія найнеприємніших завдань. На об'єкт психологічного насилля керівник звалює найбільш невдячну роботу, при цьому він може вимагати виконувати більший обсяг роботи, ніж від інших членів колективу. При цьому старання і успіхи жертви ігноруються, а невдачі виставляються на широкий загаль.

Наслідки психологічного насилля передусім позначаються на здоров'ї та психічному стані підлеглих. В залежності від жорсткості, періодичності та тривалості такого впливу і від того, наскільки особистість психологічно до нього стійка, підлеглі-жертви психологічного насилля можуть страждати від цілої низки розладів психологічного і фізичного характеру:

від безсоння до нервових зривів, від дратівливості до депресії, від труднощів з концентрацією уваги до панічних станів тощо.

Отже, задля перекриття власної незадоволеності керівники-інгібітори стверджуються за рахунок підлеглих через формування у них комплексу неповноцінності за допомогою різноманітних методів впливу. Очевидно знаходячись тривалий час під негативним гнітом інгібітора, в колективі зникає почуття психологічної безпеки в освітньому середовищі ЗВО, відповідно працівники знаходяться у стані незадоволеності та не в змозі розвивати власні соціально орієнтовані потреби, а це негативно впливає та знижує їхню самооцінку, що зменшує шанс розкриття особистісних потенціалів та забезпечення емоційного благополуччя працівника ЗВО. Ці проблеми можуть знаходити своє відображення в професійній неспроможності та можливості подальшого звільнення, що також негативно впливає на психологічне та фізичне здоров'я особистості.

Явище психологічного насилля в освітньому середовищі ніяк не узгоджується з тим, що ЗВО це осередки розвитку особистості та суспільства. Саме у закладах вищої освіти відбувається формування знань, навичок, досвіду, таланту, здоров'я, які в подальшому людина використовує в процесі професійної діяльності. Світова практика свідчить, що там, де значна увага приділяється розвитку вищої освіти, країна досягає значних успіхів у розробленні нових технологій, що сприяють підвищенню конкурентоздатності національної економіки та якості життя населення. Виникає закономірне запитання, яким чином керівники-інгібітори, мають право долучатись до формування виховного й освітнього середовища, яке має відповідати нормам моралі та рівню розвитку суспільства, тобто середовища, в якому триває життєдіяльність усіх членів суспільства, перетворювати і спрямовувати перебіг життя суспільства, перетворюючи таким чином «суспільство сьогодні» на «суспільство завтра».

Проблема насильства в різних його проявах, і аб'юз у тому числі, пов'язана з легітимізацією агресії в суспільстві, а зниження ризиків формування та прояви цих феноменів – є загальнодержавним завданням. Психологічну безпеку освітнього середовища необхідно забезпечувати невідкладно. Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища і, як наслідок, охорона і підтримка психічного здоров'я її учасників, має бути пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Алюшина Н.О. Психологічні механізми ефективного управлінського впливу: навчально-методичні матеріали. Київ: НАДУ, 2013. 48 с.
2. Калюжний В.О. Експліцитний психологічний вплив у суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній» системах відносин. Психологічна хвиля: *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. матеріалів І Міжрегіональної науково-практичної конференції / гол. ред. О.Ф. Волобуєва. Вінниця: Самиздат, 2012. Вип. 2. С. 47–50.
3. Маслоу А. Самоактуалізовані люди: дослідження психологічного здоров'я / пер. А.М. Татлыбаевой. СПб., 1999. URL: <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book1401/p1.php>. (Дата звернення 28.03.2020)
4. Оверчук В.А. Газлайтинг як форма психологічного насилля в трудовому колективі. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. Запоріжжя: Класичний приватний університет. № 4. Т. 2. 2019. С. 136–140.
5. Оверчук В.А. Мобінг як форма психологічного насилля в трудовому колективі. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. № 1. С. 185–189.
6. Овчарова Р.Ф. Психологічна фасилітація роботи шкільного учителя. Москва, 2017. 305 с.
7. Печеркіна А.А. Психологічні детермінанти психологічного насилля в освітній середі. *Педагогічне образование в Росії*. 2013. С. 122–125.
8. Полосова Л.Б. Психологічні предиктори розвитку феномена інгібіції – фасилітації в педагогічному общенні: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 142 с.
9. Психологія общення. Енциклопедический словарь. Москва, 2011. 600 с.
10. Рекомендація Res 6 Комітету Міністрів Ради Європи щодо суспільної відповідальності за вищу освіту і науку. 2007. URL: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf (Дата звернення 16.03.2020)
11. Харланова Ю.В. Психологічна безпека освітньої середі ВУЗа. *Безпека освітньої середі: психологічна оцінка і супроводження*: матеріали Всеросійської науч.-практ. конф. (Москва, 30–31 жовтня 2013). Москва, 2013. С. 63–67.
12. The free dictionary by farlex. URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/psychological+abuse> (Last accessed: 15.04.2020)

Сеньовська Н. Л.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
vnlcats@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Курс України на євроінтеграцію та на зміну технологій освітнього процесу спричинив появу нових проблемних питань у сфері середньої освіти: інтенсивна інформатизація, диференціація та інтеграція наук, феномен «швидкого старіння» знань, необхідність постійного самонавчання педагогів. Усе це так чи інакше відображається на діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Адже він «здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти» [10, с. 2]. Тобто зріс обсяг компетенцій директора школи: «У сучасній практиці управління навчальним закладом знаходимо підтвердження значного розширення сфери управління» [1, с. 19]. Керівник закладу загальної середньої освіти повинен розвивати стратегічне мислення, демонструвати готовність змінюватися самому і сприяти розвитку педагогічних працівників та учнів. «Серед важливих факторів, що складають основу розвитку навчального закладу, виокремлюємо наявність стратегії інноваційного розвитку школи, готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності, а також сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу» [8, с. 124].

А сьогодні існує чимало факторів, які утруднюють фахову діяльність керівника закладу середньої освіти: потреба не лише в якісних знаннях, але й вищому рівні розвитку професійних якостей; неготовність стати активним суб'єктом педагогічних інновацій; відсутність відповідних професійних компетентностей; наявна у багатьох учителів позиція самоізоляції від складних соціальних і фахових проблем. У Концепції «Нова українська школа» [11] визначено засади реформування системи загальної середньої освіти. І серед її ключових компонентів –

децентралізація та ефективне автономне управління. Причому на таких позиціях будується система освіти не тільки в Україні, але й в усій Європі. Фактично, йдеться про те, щоб заклади загальної середньої освіти та їхні лідери ширше дивилися на процес формування стратегій розвитку, самі приймали рішення та відповідали за них. «Відповідальність за ефективність роботи школи, взаємодію із зацікавленими сторонами, стратегічні цілі, якість освіти, вдосконалення та розвиток шкільних працівників передається шкільним лідерам, значно більшою мірою, ніж раніше. Ця більша відповідальність разом з усе більш непростим оточенням потребує нового визначення лідерства, ба навіть інших навичок, ніж раніше» [7, с. 11].

Відповідно, за останні десять років зріс інтерес до проблем формування сприятливого психологічного клімату у закладах загальної середньої освіти, а також до процесу формування фахових умінь директорів шкіл та функціонування їхніх професійних і лідерських якостей. Адже, щоб трансформувати заклади загальної середньої освіти відповідно до вимог сучасності потрібні нові технології управління, а лідерами змін мають стати керівники. Окремі аспекти цих питань досліджували різні вчені.

Мета Крюгер на основі аналізу існуючих теорій та результатів дослідження на підтримку «трансформаційного, надихаючого, етичного лідерства, заснованого на пошуку», описав комплекс із п'яти компетентностей для шкільних лідерів:

1. Орієнтація на стратегічний розвиток.
2. Усвідомлення контексту.
3. Застосування стратегій, що відповідають новим формам лідерства.
4. Усвідомлення організаційної структури та культури.
5. Мислення вищого порядку [16, с. 120]

Роберт Кеган і Ласков Лахей також зосередилися на професійних якостях директора школи, зокрема, на формуванні його як лідера: «Зрозуміло одне: щоб впроваджувати зміни, трансформаційні зміни, шкільний лідер повинен «стати на позицію розвитку» [17, с. 308].

Кен Робінсон, досліджуючи необхідні інноваційні зміни в сучасних закладах загальної середньої освіти, наголошує, що успішність та ефективність функціонування школи не залежать від її типу чи місця розташування, рішучий директор – головний чинник серед основних, здатних змінити заклад освіти. «Досвідчений директор школи знає, що його завдання – не поліпшувати показники тестувань, а сформувати спільноту,

до якої увійдуть учні, вчителі, батьки і працівники шкільної адміністрації, що працюватимуть гуртом заради спільної мети» [12, с. 179].

Група вчених на чолі з О. Отич, характеризуючи нові вимоги до компетентностей керівників закладів загальної середньої освіти в Україні, зосередилися на визначенні ключових елементів лідерства і, відповідно, на формуванні професійних особистісних характеристик директора школи. Значну увагу вони приділили проблемі саморозвитку менеджера освіти. «На різних етапах шкільні лідери і звісно ті, хто їх готує, повинні мати час та місце, щоб обдумати свої власні ролі, функції, очікування, навички та вміння, а також стійкість та здатність справлятися з невизначеністю та невпевненістю. Для стійкого самолідерства необхідними є самоусвідомлення, постійні роздуми про власні перспективи та налаштування стосовно розвитку, професійний дискурс серед колег» [7, с. 16]. У такому контексті на перший план виступають вміння самолідерства, самоорганізації та саморегуляції керівника закладу освіти. «Ця позиція, яка визнає вміння та потребу особистостей, команд та організацій постійно розвиватися, для лідера повинна розпочинатися з нього і закінчуватися на ньому самому. Самолідерство та самоврядування лежать в основі лідерства сьогодні. Отже, щоб впроваджувати зміни та заохочувати особистості, команди та освітні організації постійно розвиватися, лідеру необхідно дбати про свій власний розвиток та свою власну мужність» [7, с. 13].

Описані вище теорії перегукуються із дослідженнями І. Сотніченко: «Головна роль директора нової школи – лідер освіти, одержимий школою, який веде свій колектив від нинішнього стану до бажаного результату; функціональні зміни в роботі директора закладу загальної середньої освіти передбачені реформами освіти, потребують неперервного розвитку професійної управлінської компетентності керівника і формування його лідерських якостей; засобами розвитку професійних і лідерських якостей керівника закладу загальної середньої освіти є безперервна освіта, самоосвіта та саморозвиток» [13].

М. Бобровський, С. Горбачов та О. Заплотинська зосередилися на побудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти у школах. «Саме від того, як саме і наскільки успішно керівництво закладу впливатиме на формування сприятливого психологічного клімату та атмосфери довіри між учасниками освітнього процесу, залежить досягнення мети діяльності закладу» [2, с. 150].

Таким чином, роль директора як менеджера освіти в сучасній українській школі весь час зростає. Фахова діяльність сучасного керівника закладу загальної середньої освіти безпосередньо залежить не тільки від рівня його підготовки, але й від особистих якостей. Однак, дослідники, акцентуючи увагу на його лідерських якостях, креативності та професійному мисленні, не приділили достатньо уваги фаховій саморегуляції в контексті прийняття управлінських рішень.

Від директора школи очікують достатнього ступеня активності, здатності корегувати свою фахову діяльність соціально придатними способами відповідно до ситуації. Тобто, йдеться про саморегуляцію фахівця. Низький рівень її сформованості призводить до невдач у фаховій діяльності, іноді – до асоціативної поведінки. Ці вміння формуються під впливом вольової діяльності людини у процесі соціальної взаємодії (з колегами, учнями, батьками). Характерно, що низький рівень професійної саморегуляції є одним із факторів, що підвищують конфліктність керівників у спілкуванні, погіршують їхнє здоров'я, знижують рівень творчої активності. Тоді як директори з високим рівнем саморегуляції відзначаються краще розвинутою соціально-психологічною адаптацією до умов середовища. Вони забезпечують досягнення високої продуктивності фахової діяльності творчим підходом; формують у колег та школярів почуття психологічної захищеності й безпеки.

Тобто проблема формування та функціонування професійної саморегуляції керівників закладів загальної середньої освіти є доволі актуальною в сучасних умовах, адже йдеться про становлення й збереження фахового рівня керівників закладів освіти, активізацію їхнього особистісного, творчого та інтелектуального потенціалу.

Таким чином, завданнями дослідження є: 1) описати поняття саморегуляції загалом та професійної саморегуляції директора закладу освіти зокрема; 2) охарактеризувати структуру професійної саморегуляції керівника закладу загальної середньої освіти; 3) проаналізувати особливості функціонування саморегуляційних механізмів у директорів-початківців та керівників зі стажем.

Семантичний аналіз поняття «саморегуляція» дає змогу виділити у його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі). Цей термін використовують різні галузі наук. Саморегуляція є універсальною властивістю матерії. У неживій природі

вона проявляється у поведінці системи в стані хімічної рівноваги (принцип Ле-Шательє).

Саморегуляція притаманна будь-якій біологічній системі. Основою саморегуляції в організмах на фізичному рівні є відповідні функціональні системи, які забезпечують їхній внутрішній гомеостаз, не допускають відхилення фізіологічних параметрів від певних значень. Фактично, це механізм забезпечення постійності сприятливих для функціонування організму, системи характеристик. З цього приводу М. Гриньова зазначає, що «на будь-якому рівні ієрархії центральна нервова система підтримує сталість постійних параметрів організму і функціонування систем організму» [5, с. 10].

Диференціація поняття у психології дає можливість виділити два типи саморегуляції:

1) фізична (соматична, фізіологічна, гомеостатична) здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму;

2) психічна (вольова, усвідомлена, особистісна) – на рівні вищих психічних процесів.

Здатність особистості до психічної саморегуляції за своєю суттю є спроможністю самостійно забезпечувати адекватність власних дій та вчинків прийнятій програмі, вимогам певних принципів, норм, правил (вони виступають у процесі саморегулювання як еталон, ціннісні орієнтири). Загалом, процес психічної (особистісної) саморегуляції протікає за неодмінної умови залучення результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. Відповідно, завдяки особистісній саморегуляції одночасно формується та реалізується позиція суб'єкта (йдеться про ініціацію, побудову, підтримку та керування різними видами і формами довільної активності). Це безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей. Основою диференціації поняття у контексті психолого-педагогічних наук є такі характеристики саморегуляції: усвідомлення дійсності, свого становища, мети та регуляція активності (зовнішньої і внутрішньої) для забезпечення власної позиції. Тлумачення багатогранне, адже саморегуляція має процесуальний системний характер, протікає із включенням усіх психічних процесів.

Таким чином, у межах психічної саморегуляції однаково важлива роль належить процесам самопізнання, самоусвідомлення та активності. Зокрема, Н. Пов'якель описує цей феномен як «властивість особистості усвідомлювати свої цілі й визначати шляхи їх досягнення» [9, с. 31].

Психічна саморегуляція особистості об'єднує ті системи, які забезпечують успішне виконання різноманітної діяльності (і фахової у тому числі).

Психічна саморегуляція має окремі види:

1. Моральна – управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів;

2. Інтелектуальна – свідоме планування, корегування та контроль мисленнєвої діяльності (для будь-якого прояву інтелекту необхідний досвід, попереднє накопичення знань та вмінь, що є базою для подальшого руху вперед);

3. Емоційна – уміння справлятися зі своїми емоціями соціально придатними способами.

Усі вони, незважаючи на відмінності, мають єдину структуру. Вона складається з таких компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, система критеріїв успішності, оцінка результатів, їх корекція. Дослідження В. Чайки акцентує на тому, що ці компоненти саме в саморегуляційній діяльності педагога «здобувають свою специфіку» [15, с. 61].

Необхідно звернути увагу на один важливий аспект функціонування професійної саморегуляції як явища. Це її усвідомлення/неусвідомлення. Усвідомлена (свідома) саморегуляція більш «вразлива». На неї впливають внутрішні конфлікти, давні страхи тощо. Це проявляється як у процесі вибору мети діяльності, так і на етапі планування (знижується дієвість усвідомлено прийнятих цілей, складаються нереалістичні плани). Однак, такий вплив не завжди негативний. «Добре пропрацьовані», «автоматизовані» елементи свідомої саморегуляції з часом можуть стати частинами структури несвідомого. Йдеться, перш за все, про напівавтоматичні саморегуляційні механізми, які не входять у план усвідомленого самоконтролю. Також це стосується про інтуїтивних рішень (і фахових теж). Загалом, ступінь усвідомленості суб'єктом процесу саморегуляції може бути частковим або цілісним. За дослідженнями О. Конопкіна [6], може йтися від усвідомлення лише мети до повного осмислення усіх функціональних компонентів її структури.

Психічна саморегуляція особистості формується ще в дитинстві, але її розвиток не припиняється упродовж усього життя. Проявом і необхідною умовою формування є усвідомлена вольова діяльність людини. Ще один важливий чинник – сфера суспільних відносин. Особливо значущою для цього процесу згодом стає фахова діяльність. Тут дуже важливою є відповідальність. Адже воля і відповідальність у певному контексті

нероздільні. Вони виступають як єдиний механізм саморегулювання активності (довільної та осмисленої), яка властива зрілій особистості, на відміну від незрілої. Це особливо актуально, якщо йдеться про директора школи, котрий повинен приймати виважені рішення, що стосуються і його самого, і вчителів та учнів.

Отже, професійну саморегуляцію керівника закладу загальної середньої освіти визначаємо як «інтегративну особистісну професійну характеристику, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [4, с. 200]. Процес особистісної саморегуляції менеджера освіти не завжди проходить свідомо, однак постійно ґрунтується на врахуванні минулого досвіду, самооцінки, соціальних ролей і залежить від здатності здійснювати вольовий вибір. Це дає можливість фахівцю внутрішньо розвиватися, займатися самопізнанням і гармонізувати стосунки з людьми. Тобто, керівник закладу загальної середньої освіти повинен розвивати вміння здійснювати самоаналіз, самопланування, самоконтроль, самокорекцію, керувати внутрішніми емоційними та фізичними станами, створювати психологічно комфортну атмосферу під час фахової діяльності, розвивати моральну мотивацію дій та вчинків.

Звичайно, що професійна саморегуляція керівника закладу загальної середньої освіти має свою структуру: конкретні елементи, які перебувають у певних взаємозв'язках. У її межах наявні фрагменти емоційного та понятійного відображення дійсності.

На основі емпіричного дослідження діяльності директора школи визначено структуру професійної саморегуляції керівника закладу загальної середньої освіти (рис. 1). Значущими у структурі професійної саморегуляції директора школи є чотири основні компоненти, кожен із яких виконує одну домінуючу функцію:

1. Мотиваційний компонент відображає усвідомлені керівником закладу загальної середньої освіти моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, фахові вимоги до власної особистості та діяльності, які стимулюють соціальну й пізнавальну активність. Він виконує аксіологічну функцію, що передбачає усвідомлення загальнолюдських цінностей та цінностей педагогічної професії, мотивацію, формування ідеалів, рівня домагань, системи соціальних переконань, світогляду, самооцінки.

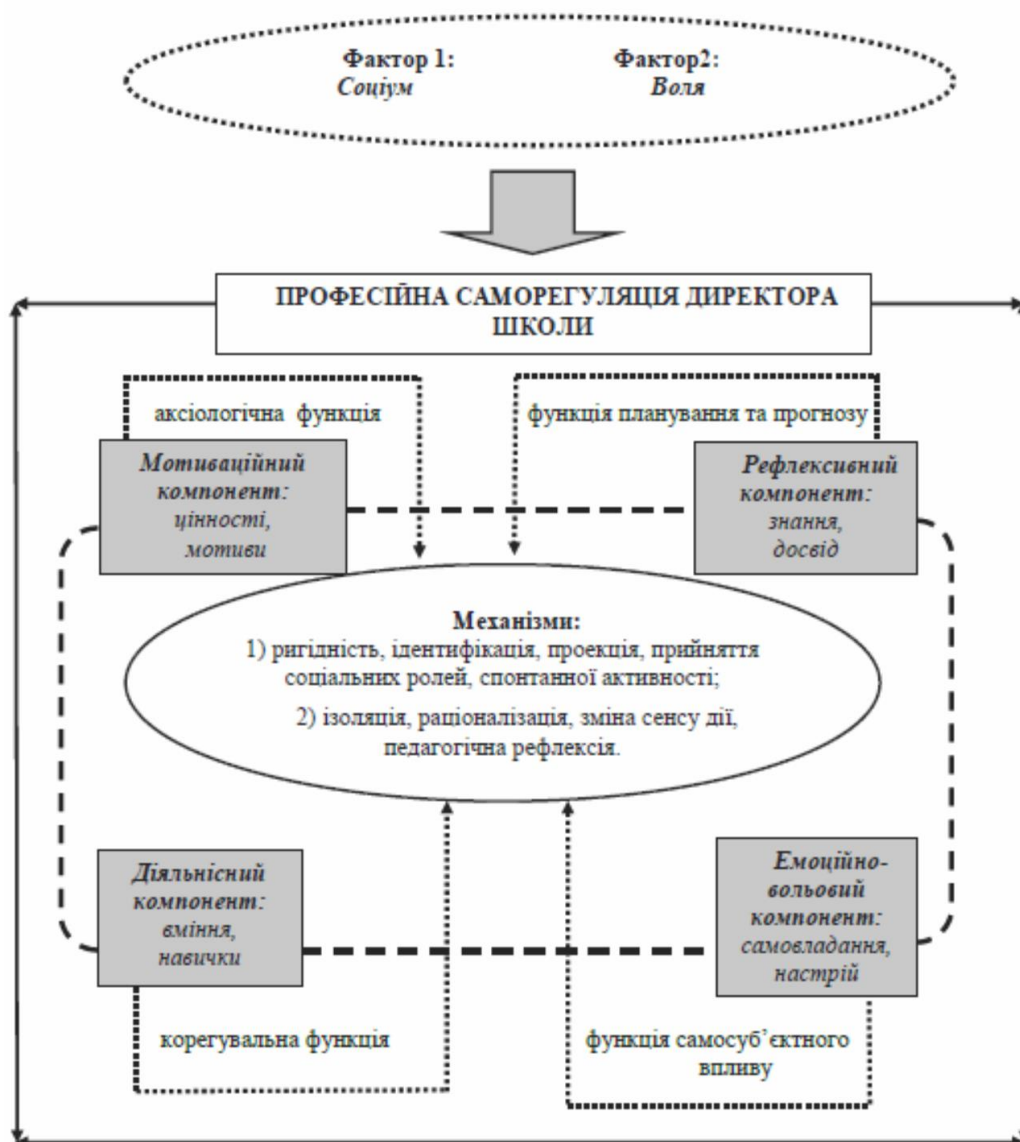


Рис. 1. Структура професійної саморегуляції директора школи

2. Рефлексивний компонент реалізується через порівняння директором школи свого досвіду з досвідом інших керівників закладів освіти, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють якісному виконанню посадових обов'язків. Він розкривається через функцію планування та прогнозу, яка охоплює теоретичні знання та досвід фахівця і передбачає моменти визначення цілей та моделювання щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів, установок, стосунків.

3. Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні керівника закладу загальної середньої освіти виявляти витримку, емоційно відповідати на запити колег-педагогів, учнів та їхніх батьків, усвідомлювати власні

почуття, регулювати свої стосунки та спілкування. Він реалізує функцію самосуб'єктного впливу, яка відповідає за витримку, самовладання та емпатію.

4. Діяльнісний компонент передбачає вміння директора школи здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій, урахувати одержаний результат; причому зразки такої діяльності відображаються у знаннях, образах, картині світу. Він виконує корегувальну функцію, що полягає в умінні корегувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, аналізувати її ефективність як у звичних, так і в нестандартних умовах, ураховуючи одержаний результат і силу, інтенсивність, швидкість, пластичність, стабільність своїх дій.

Варто зазначити, що реалізація професійної саморегуляції відбувається неоднаково у різних керівників закладів загальної середньої освіти. Цьому сприяють індивідуальні особливості, звички, особистісні якості, рівень розвитку самосвідомості та сформованості самопізнання, рівень розвитку здатності планувати свою поведінку і діяльність, гармонійність професійних стосунків.

Крім того, існують відмінності у здійсненні самого процесу професійної саморегуляції. Наприклад, прийнята суб'єктом ціль не визначає однозначно умов для чіткого планування виконавського процесу, навіть за однакових умов можливі різні способи досягнення поставленої мети. Йдеться про різні саморегуляційні механізми. Вони змінюються відповідно до того, як керівник закладу загальної середньої освіти опановує фахову діяльність і поступово набуває відповідного досвіду.

Механізми професійної саморегуляції відрізняються залежно від того, чи йдеться про керівника-початківця, чи про менеджера освіти зі стажем.

Отож, директори-початківці частіше використовують:

1) ригідність («негнучкість») системи саморегуляції, яка запобігає усвідомленню небажаного, але заважає вчасно змінювати мету і способи її досягнення відповідно до вимог реальної ситуації); тобто, керівник закладу загальної середньої освіти, починаючи фахову діяльність як менеджер освіти, не завжди помічає і визнають власні помилки, поки колеги або методисти прямо на них не вказують;

2) ідентифікацію (процес присвоєння установок і поглядів інших, сильних в очах особистості людей, завдяки чому вона менше відчуває свою безпорадність, що зумовлює зниження тривоги); тут обирається «зразок», «директор-ідеал», дії якого наслідуються;

3) проєкцію (приписування іншим людям своїх психічних якостей, витіснених почуттів); це може бути дуже вдалим кроком, якщо новопризначений керівник закладу загальної середньої освіти налаштований позитивно стосовно підлеглих-колег, якщо ж очікування негативні, виникають додаткові труднощі;

4) прийняття та освоєння соціальних ролей (прийняття того місця в соціумі, яке виділяється особистості іншими); тут, знову-таки, багато залежить від уявлень самого директора школи яким має бути менеджер освіти, вимог місцевих органів управління до працівників освіти та очікувань загалу (жителів населеного пункту, в якому діє школа);

5) механізми спонтанної активності (пошук необхідних умов для прояву вже існуючої активності, яка забезпечується мотивацією); замість того, щоб працювати над «слабкими місцями» власної фахової діяльності, нещодавно призначений директор школи зосереджується на її «сильних сторонах».

Із набуттям досвіду управління школою директор застосовує інші саморегуляційні механізми:

1) ізоляцію (відділення афективних та усвідомлених дій і реакцій); тут значною є роль життєвого досвіду, адже з часом все простіше реагувати на несподіванки адекватно, міняти за необхідності стратегію й тактику управління;

2) раціоналізацію (пошук розумного виправдання своїх невдач або зменшення суб'єктивної значущості недосягнутої мети); важливо, щоб вона не перейшла певні межі, адже в управлінні школою дуже багато «зав'язано» саме на директорі та його емоційному, відповідальному ставленні до праці;

3) зміну сенсу дії або створення додаткового сенсу (механізм, що формується у спільній діяльності і визначається не тільки мотивами конкретної людини, а й соціальною взаємодією різних людей); простіше кажучи, якщо педагогічний колектив школи, учні та їхні батьки сприймають директора позитивно, це буде додатковим і дуже дієвим стимулом вдосконалювати власну управлінську майстерність;

4) рефлексію (усвідомлення суб'єктом своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом).

Якраз останній із перерахованих механізмів вважається основним у сфері особистісної та професійної саморегуляції, адже рефлексія забезпечує корекцію професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Особливістю цього механізму у процесі фахової діяльності директора школи є

інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації). За визначенням Р. Тура, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [14, с. 22]. Таким чином, механізм рефлексії є основою функціонування професійної саморегуляції як «рядового» вчителя, так і керівника закладу загальної середньої освіти. Рефлексія відображає єдність самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Успішне застосування директором школи цього саморегуляційного механізму сприяє успішній свідомій самореалізації особистості. І, звичайно ж, є ознакою професійної саморегуляції високого рівня.

Варто зауважити, що механізми, які використовують особи з невеликим досвідом діяльності, не є «негативними», «небажаними», «недосконалыми». М. Варій вважає їх одним з «основних життєвих процесів, без якого неможлива гармонія буття особистості» [3, с. 859]. Усі вони виконують свої функції і забезпечують психічне здоров'я та успішну фахову діяльність.

Таким чином, феномен саморегуляції є невід'ємною частиною буття. Це універсальна властивість як матерії загалом, так і біологічних систем зокрема. Його значення полягає у підтриманні внутрішньої рівноваги, максимально сприятливої для функціонування. Коли йдеться про людей, виділяється два типи саморегуляції: фізична (здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму) та психічна (реалізується на рівні вищих психічних процесів). Причому, другий тип об'єднує окремі види: моральну (управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів), інтелектуальну (свідоме планування, корегування та контроль мисленнєвої діяльності) та емоційну (вміння справлятися зі своїми емоціями соціально придатними способами). Усі вони, незважаючи на відмінності, мають єдину структуру (мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, система критеріїв успішності, оцінка результатів, їх корекція). А їхні автоматизовані елементи з часом можуть не усвідомлюватися. Професійна саморегуляція керівника закладу загальної освіти, безумовно, має аналогічні характеристики, але володіє власною специфікою. Менеджер сучасної української школи безпосередньо формує стратегії розвитку закладу освіти і відповідає за їх реалізацію. Тому його фахові характеристики повинні містити здатність до самолідерства, самоуправління.

У контексті психолого-педагогічних досліджень професійну саморегуляцію керівника закладу загальної середньої освіти доцільно визначати як інтегративну особистісну професійну характеристику, що містить усвідомлення ним власних дій, почуттів, мотивів, та доцільну видозміну діяльності. Структура цього феномена об'єднує чотири компоненти, які виконують відповідні функції: мотиваційний (цінності, мотиви; аксіологічна), рефлексивний (знання, досвід; планування та прогнозу), емоційно-вольовий (самовладання, настрої, самосуб'єктного впливу), діяльнісний (уміння, навички; корегувальна). Зважаючи на те, що професійна саморегуляція формується під впливом волі (перш за все, значення має власне рішення вчителя рухатися «кар'єрною драбиною» до посади директора школи) та соціуму (наскільки готові колеги, учні, їхні батьки, методисти, інспектори побачити у ньому керівника закладу загальної середньої освіти і якого саме), вона інтенсивно функціонуватиме саме від початку управлінської діяльності менеджера освіти.

Крім того, на початку «професійного шляху» директора переважатимуть механізми «низького рівня» (ригідність, ідентифікація, проекція, прийняття соціальних ролей, спонтанної активності), а в з набуттям відповідного досвіду – «високого» (ізоляція, раціоналізація, зміна сенсу дії, педагогічна рефлексія). Остання є найважливішою для керівника закладу загальної середньої освіти, адже відображає єдність самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Успішне застосування директором школи цього саморегуляційного механізму сприяє успішній свідомій лідерській самореалізації, що відповідає сучасним викликам.

Список використаних джерел

1. Андрюкайтене Р.М. Управління навчальним закладом як концептуальна засада творення нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Мелітополь, 14–16 червня 2018 р. / ред.-упоряд. С. Дубяга, В. Чорна, І. Яковенко. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 289 с.
2. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. К.: Держ. служба якості освіти, 2019. 240 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
4. Войтю Н.Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки*

- сучасної освіти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 2–5 жовт. 2005 р.). Луганськ, 2005. Ч. 2. С. 193–201.
5. Гриньова М. Вивчення процесів саморегуляції в курсі біології. *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 1. С. 10–12.
 6. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128–135.
 7. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні: навчальний посібник / О.М. Отич та ін. Київ-Одеса, 2018. 78 с.
 8. Олексенко Р.І., Васюк Ю.А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124–135.
 9. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 499 с.
 10. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [ред. від 19.01.2019]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran3#n3> (дата звернення: 5.02.2019)
 11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
 12. Робинсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / переклад з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2016. 258 с.
 13. Сотніченко І.І. Керівник як лідер змін нової української школи. *Народна освіта*. 2019. Випуск № 1 (37). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5603
 14. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 3. С. 22–24.
 15. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 275 с.
 16. Meta Krüger (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands, *School Leadership and Management*, 29:2, p 109–127.
 17. Robert Kegan & Laskow Lahey (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Brighton (MA): Harvard Business Publishing.

Темченко О. В.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри наукових основ управління,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків
temchenko.o.v@gmail.com*

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Модернізація освіти в Україні сьогодні, як ніколи, актуалізує проблему розвитку управлінської компетентності керівника освітнього закладу. Ефективного функціонування освітньої установи недостатньо для того, щоб бути конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

Нові виклики суспільства вимагають від закладів освіти постійного розвитку. Одним із засобів чого є впровадження інновацій в систему роботи закладу освіти.

Упровадження інновацій в роботу освітнього закладу є вимогою суспільства. А, отже, керівник, який прагне до розвитку керованої ним освітньої установи, має розвивати власну інноваційну компетентність як одну зі складових професійної компетентності. Інноваційна компетентність фахівця вважається одним із провідних способів активізації суб'єктів діяльності всіх галузей.

Інноваційна компетентність є компонентом інноваційної культури керівника, про важливість розвитку якої свідчить, зокрема, той факт, що Комісією Євросоюзу підготовлений «План першочергових заходів щодо інновацій у Європі». У цьому документі розкриваються й основні підходи щодо формування інноваційної культури.

Що стосується розгляду цього питання в законодавчому полі України, то у Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні від 08 червня 2011 року № 3715-VI {зі змінами, внесеними згідно із Законом № 5460-VI від 16.10.2012, ВВР, 2014, №2-3, ст.41}» інноваційну культуру визначено як складову інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства загалом до сприйняття

і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах [14].

Таким чином, становиться зрозумілим, що питання розвитку інноваційної компетентності керівника як основного компонента його інноваційної культури є першочерговим завданням системи підготовки й перепідготовки керівників закладів освіти.

Зокрема, вивченням питань та аналізом проблем інноваційної культури як складової загальної культури займалися як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники: С. Биконя, В. Гусєв, Т. Давіл, Дж. Епштейн, А. Ніколаєв, А. Постряков, Б. Санта, Г. Тернквіст, Р. Шелтон та інші.

Інноваційна культура досліджується науковцями з різних позицій: розвитку теорії економіки та менеджменту (І. Ансофф, О. Богорош, Е. Шейн); постеконімічних і постіндустріальних тенденцій розвитку сучасного суспільства (О. Антипіна, Д. Белл, І. Гагауз, В. Іноземцев, А. Мазур, А. Чухно); соціологічних та психологічних аспектів інноватики (О. Єфросініна, А. Кальянов, В. Носков) тощо.

Останнім часом дослідження цієї проблеми активізувалось й у вітчизняній науці (О. Аматыєва, Н. Гавриш, О. Єфросініна, А. Кальянов, О. Козлова, Р. Миленкова, В. Носкова, М. Сова та інші).

Проте рівень розроблення аспектів проблеми формування інноваційної компетентності керівників шкіл у межах теорії і методики менеджменту освіти є недостатнім. Не сповна розкритими залишаються сутність, структура, функції, технології розвитку саме інноваційної компетентності керівника закладу освіти. Окрім того варто зазначити, що через різні погляди науковців на проблему в них немає однозначності.

Ґрунтовне, на нашу думку, дослідження означеної проблеми здійснено С. Завгороднім у дисертації «Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти» [6]. Про особливості формування інноваційної компетентності магістрантів спеціальності «Управління навчальним закладом», що пов'язані зі створенням відповідних умов, а саме: високим рівнем мотивації, наявністю в навчальному плані закладу вищої освіти дисципліни «Інноваційний менеджмент», застосуванням особистісно орієнтованого підходу до студентів з урахуванням їхнього рівня підготовленості, попереднього інноваційного досвіду, пізнавальних інтересів і ставленням до новацій, йдеться в статті О. Мармази [11].

Метою нашого дослідження є аналіз теоретичних джерел, у яких у взаємозв'язку розкриваються аспекти інноваційної компетентності та

інноваційної культури керівника як важливого чинника розвитку закладу освіти.

Інновації сьогодні є основою розвитку закладів освіти, а їхнє впровадження в систему роботи освітніх закладів вимагають від керівників іншого, більш високого рівня професійної культури. Зокрема, це стосується знань, умінь, навичок, інтересів, цінностей у сфері педагогічної й управлінської інноватики.

Як слушно зазначає Є. Чирковська, проведені групою науковців ще в 2011 році дослідження інноваційної поведінки керівників закладів освіти довели, що їх інноваційна діяльність обумовлюється різноманітними мотивами (зокрема, це особистісно-професійні потреби, накопичений професійний досвід, досвід підлеглих та колег-керівників, нові наукові знання, нереалізований особистий потенціал, певні невдачі в професійній діяльності, невідповідність роботи закладу освіти сучасним вимогам, нові законодавчі акти в освіті, демографічні зміни, невідповідність між реальною діяльністю та уявленнями про неї тощо). Лише третина керівників закладів освіти використовує досвід педагогічного персоналу та колег-керівників в інноваційній діяльності, приблизно у такої ж кількості з'являються нові управлінські рішення як результат інновацій [17]. Окрім того, авторка зазначає, що лише п'ята частина опитаних керівників використовує інновації в управлінні закладом освіти.

Загалом керівники прагнуть до засвоєння нового досвіду, нових технологій, нових алгоритмів діяльності, але через брак сучасних наукових знань у сфері управління освітою, небажання змінювати стиль управління й стиль спілкування з педагогічним персоналом ситуація з упровадженням інновацій в діяльність керованих ними об'єктів та й управління ними залишається мало зміненою.

Проведене нами серед керівників закладів освіти та їхніх заступників-студентів магістратури з управління навчальним закладом Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди опитування щодо використання ними інновацій в управлінській діяльності та впровадження інновацій у керованих ними закладах освіти (2018-2019 н. р.) також засвідчило, що лише незначний відсоток респондентів вмотивовані на таку діяльність, усвідомлюють її необхідність, переконані, що за інноваційними підходами в управлінні закладом освіти майбутнє. Серед опитаних (30 респондентів) тільки приблизно 40% мають достатній рівень готовності до здійснення

інноваційної діяльності (вимірювання проводилось на основі діагностичних методик, наведених у навчально-методичному посібнику О. Мармази [10] як самооцінка). Як бачимо, майже за десятиліття ситуація змінилась дуже мало. І навіть інноваційні керівники закладів освіти орієнтовані більшою мірою на підвищення професійної майстерності педагогів і меншою – на вироблення власних професійно важливих якостей. Причину такого стану вбачаємо в необхідності розвитку інноваційної культури керівників та, зокрема, інноваційної компетентності як компонента цієї культури.

Компетентність визначається в наукових джерелах як можливість особистості щодо виконання певної діяльності. Її видами є побутова, професійна тощо. Перехід до компетентнісного підходу в підготовці фахівців визначається Н. Король як переорієнтація з процесу на результат у діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [8].

Інноваційна компетентність суб'єкта, за В. Поздняковим, характеризується не менш як двома складовими:

- інноваційним баченням основних одиниць, що прийняті у цій сфері діяльності;

- здатністю до продуктивної відповідно до мети зміни елементів інноваційної діяльності та об'єкта загалом [13].

Залежно від спрямованості інноваційної діяльності інноваційна компетентність проявляється як співвідношення конкретних компетенцій, необхідних для досягнення мети в роботі з перетворюваним або новим об'єктом.

Окрім того В. Поздняков [13] зазначає, що суб'єкт інноваційної діяльності повинен мати особливе сприйняття власне інновації, здатність бачити нове у відносно сталому, здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

Як вважають О. Євдокімова та Н. Алексеєнко [5], інноваційна компетентність фахівця є тією обов'язковою компетенцією, без наявності якої унеможлиблюється ефективне виконання професійної діяльності особистістю, оскільки потребує від неї готовності до змін у зв'язку з постійними нововведеннями та модернізаціями, що відбуваються в суспільстві.

І. Борис [1] визначає інноваційну компетентність як якісний показник готовності кадрових ресурсів (на прикладі спеціалістів бібліотек) до

перетворення, і, яка підтримується особистісною активністю фахівця та умовами організаційної культури.

Зміст інноваційної компетентності вчителя І. Дичківська [4] розкриває через інтегрування мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі, Л. Петриченко [12] розширює це визначення, вважаючи, що всі компоненти інноваційної компетентності мають забезпечувати здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.

Як інтегральну характеристику, яка охоплює здатності з розроблення, освоєння та втілення інновацій в практику діяльності (зокрема, інженерно-педагогічної), що ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду, розглядає інноваційну компетентність Л. Штефан [18].

Л. Ващенко, вивчаючи питання управління інноваційними процесами в системі освіти, визначає інноваційну компетентність як здатність до генерації ідей, їхнього втілення, аналізу моніторингових даних і продукування педагогічних інновацій, оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у системі освіти [2].

Досліджуючи проблему принципів і закономірностей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, Н. Калюжка включає до неї систему мотивів, знань, умінь навичок, особистісних якостей спеціаліста (педагога), що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності, починаючи від моделювання та прогнозування, закінчуючи впровадженням інновації [7].

Як бачимо, єдиного погляду у науковців щодо визначення інноваційної компетентності фахівця немає. Проте, незважаючи на певні відмінності, зазначимо й те спільне, що їх об'єднує. А ним є спрямованість знань, умінь, навичок, мотивів діяльності фахівця на здійснення саме інноваційної діяльності.

Далі про те, що стосується інноваційної компетентності саме керівника і керівника закладу освіти, зокрема.

Стандартом вищої освіти України щодо компетентностей, які мають бути сформовані у випускника закладу вищої освіти зі спеціальності «Менеджмент» визначені такі: інтегральні, загальні та спеціальні [15]. При цьому інтегральні компетентності охоплюють здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у сфері управління або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Отже, інноваційна компетентність є у складі інтегральної і, як вважає О. Мармаза [11], дає змогу вирішувати проблеми вдосконалення змісту й методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції та застосування ефективних технологій трансформації інформації

У дослідженні С. Завгороднього інноваційна компетентність керівника загальноосвітнього закладу розглядається як інтегральна особистісна характеристика, що визначає здатність до розроблення, освоєння та втілення інновацій у діяльності освітніх закладів, ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, особистісних якостях і наявності управлінського досвіду та сприяє особистісно-професійному розвитку керівника, дає змогу успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, генерувати й творчо перетворювати нововведення в процесі організації колективної педагогічної діяльності [6].

Ще один цікавий, на нашу думку, підхід до розуміння поняття «інноваційна компетентність керівника закладу освіти» знаходимо в дослідженні Л. Кошечкової. Науковець включає в нього професійну підготовленість до управління інноваційною діяльністю, професійну придатність до управління інноваційною діяльністю, професійний досвід та ефективність управління освітнім закладом, що розвивається [9]. У такому аспекті мова йде не стільки про наявність у керівника закладу освіти саме знань про педагогічну та управлінську інноватику, скільки про вміння застосовувати ці знання в практичній діяльності керівника.

Відтак, складність феномену інноваційної компетентності керівника закладу освіти спричиняє наявність різних підходів до розуміння його сутності.

Існує розмаїття поглядів і підходів науковців щодо структури інноваційної компетентності. Л. Штефан, наприклад, переконливо доводить, що компетентність є результатом інтеграції окремих компетенцій, що в них вона деталізується й конкретизується, а, відтак, структура більш широкого поняття повторюється в структурі більш вузького. Виходячи з цього, авторка виокремлює такі компетенції інноваційної компетентності інженера-педагога, які, своєю чергою, розкриваються нею через зміст установчого, когнітивного, операційного та особистісного компонентів:

- аксіологічно-мотиваційна;
- процесуально-діяльнісна;
- дослідницько-рефлексивна;

- валеологічна;
- творча;
- організаційно-впроваджувальна [18].

Л. Кошечкова розшифровує дане нею визначення інноваційної компетентності керівника (сільської середньої загальноосвітньої школи, зокрема) через зміст структурних компонентів, а саме:

- професійна підготовленість до управління інноваційною діяльністю вміщує дослідницькі знання, вміння, навички;
- професійна придатність до управління інноваційною діяльністю розкривається через мотиви, професійно значущі якості особистості керівника, його індивідуально-психологічні особливості;
- професійний досвід та ефективність управління освітнім закладом, що розвивається, охоплюють такі критерії, як якість та результативність діяльності керівника [9].

С. Завгородній виокремлює чотири компоненти в структурі інноваційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а саме:

- аксіологічно-мотиваційний;
- теоретико-змістовий;
- процесуально-діяльнісний;
- дослідницько-рефлексивний.

Перший з них (аксіологічно-мотиваційний) є характеристикою спрямованості керівника закладу освіти на освоєння і впровадження педагогічних інновацій, інтересу до теоретичних проблем, наукових досліджень і практичної діяльності в сфері інновацій, потреби і прагнення до професійного саморозвитку в галузі педагогічної інноватики.

Другий (теоретико-змістовий) проявляється в обізнаності з педагогічною інноватиною, володінні теоретичними, практичними і методичними знаннями, основними поняттями, категоріями і закономірностями в галузі інноваційної діяльності.

Третій (процесуально-діяльнісний) охоплює діагностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння, що необхідні для здійснення інноваційної діяльності в закладі освіти.

Дослідницько-рефлексивний компонент забезпечує саморегуляцію інноваційної діяльності та характеризується сформованістю здатності до аналізу й оцінювання педагогічних нововведень, усвідомлення причин успіхів і невдач, усунення неефективних способів діяльності [6].

Найбільш системно, на нашу думку, проблему формування інноваційної компетентності керівника закладу освіти досліджено О. Мармазою. Виходячи з положення про те, що інноваційна компетентність є вимогою часу, й спираючись на ключові положення теорії діяльності людини та, власне, інноваційної діяльності, науковець виокремлює в структурі інноваційної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, зміст яких розкрито нею у відповідній статті [11] і подано нами в таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура інноваційної компетентності керівника закладу освіти
(за О. Мармазою) [11]**

Критерій інноваційної компетентності керівника закладу освіти	Показники критерію
Особистісний	<p>мотиваційно-творча спрямованість (бажання працювати з педагогами-інноваторами, бажання застосовувати освітні інновації та брати участь у інноваційних проєктах різного рівня, бути готовим відстоювати управлінське рішення щодо застосування освітніх інновацій);</p> <p>творчий потенціал (вміння моделювати соціальні системи, здатність висувати оригінальні, нестандартні рішення, уміння генерувати висунуті ідеї та думки, здійснювати експериментально-пошукову діяльність);</p> <p>світогляд керівника (поінформованість про досягнення розвитку різних наукових галузей; користування послугами бібліотек, відвідування театрів, музеїв, виставок; наукове світосприйняття);</p> <p>морально-правовий аспект (моральні норми поведінки, чесність, порядність, схильність до ризику та випробовувань, дотримання законодавчих норм щодо інноваційної діяльності, працелюбність);</p> <p>комунікативність (уміння тактовно поводитись у будь-яких ситуаціях, поважне ставлення до оточуючих та їхніх думок, уміння швидко знаходити спільну розмову, інтереси, використання комп'ютерної техніки для ефективного спілкування на відстані);</p> <p>самоорганізація (діловитість, оперативність, рефлексивність, постійне самовдосконалення, упевненість у своїх діях, цілеспрямованість, презентабельність).</p>

Когнітивний	<p>системність знань з педагогіки (усвідомлення цілісності педагогічного процесу, законів і закономірностей розвитку; наукові засади організації навчально-виховного процесу, розуміння в ньому ключової ролі педагога, застосування в педагогічній діяльності індивідуального підходу, гуманістичних технологій);</p> <p>системність знань з психології (усебічність знань про особистість та її розвиток, застосування психологічних знань для організації освітнього процесу, усвідомлення ролі психології в педагогіці й управлінні, систематичного проведення психолого-педагогічних спостережень і досліджень);</p> <p>системність знань із менеджменту (усвідомлення еволюції законів розвитку менеджменту, організації управління на наукових засадах, концептуальності в управлінні, запровадження сучасних технологій організації управлінської діяльності, постійна актуальність підвищення компетентності керівника);</p> <p>системність знань з освітньої інноватики (знання та вільне оперування поняттями педагогічної інноватики, дотримання наукових засад управління інноваційними процесами, відстеження розвитку освітніх інновацій і формування оновленого банку даних про них, створення умов для формування інноваційного середовища в освітньому закладі).</p>
Діяльнісний	<p>мотивація персоналу (бажання ініціювати й підтримувати освітні інновації, здатність визначати провідні мотиви діяльності людини та розробити дієву систему стимулювання);</p> <p>аналітико-прогностична функція управління (вміння глибоко аналізувати стан освітньої системи й визначати проблеми, здатність відстежувати тенденції та закономірності розвитку, вміння виявляти перспективи й прогнозувати зміни, вміння розробити цільовий проєкт);</p> <p>організаційно-координаційна функція (вміння впорядкувати й узгодити діяльність людей, здатність розподілити обов'язки, визначити відповідальність і права, вміння забезпечити ресурсами будь-які плани та програми діяльності, вміння своєчасно запобігати відхиленню від стандартів і норм);</p> <p>контрольно-оцінна діяльність (уміння провести моніторинг, реалізувати експертну процедуру, визначити критерії та показники оцінки діяльності людей і встановити якість виконаної роботи, здатність своєчасно запобігти відхиленню від запланованого);</p> <p>володіння засобами інноваційного менеджменту (уміння здійснити маркетинг інновацій, впровадити технологію бенчмаркінгу й реалізувати бренд-стратегію, вміння організувати процедуру фрондування інноваційного ринку та реалізувати процедуру дифузії інновацій).</p>

Такий підхід до розкриття структури інноваційної компетентності керівника закладу освіти уможлиблює визначення її рівня.

У наукових джерелах знаходимо характеристики початкового (інтуїтивного), низького (репродуктивного), середнього (пошукового), високого (творчого) рівнів інноваційної компетентності [6].

Та, як би не називались рівні, головним, на наш погляд, є правильність підібраних для їхнього визначення діагностичних методик. Зокрема, це стосується встановлення рівня готовності керівника до здійснення інноваційної діяльності, стану інноваційної діяльності в закладі освіти, стану впровадження інновацій в закладі освіти, стану управління інноваційними процесами, стану інноваційного середовища в освітньому закладі тощо.

На сьогоднішній день такі методики частково розроблені В. Григорашем («Готовність керівника до інноваційної діяльності», «Управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі», «Інноваційна діяльність у навчальному закладі») [3], Л. Ващенко («Стан розвитку інноваційного середовища закладу освіти») [2], О. Мармазою («Кваліметрична модель оцінки інноваційної компетентності керівника») [10] тощо. Але прогрес не зупиняється, з'являються нові показники для аналізу. Які саме методи й методики використати в кожному конкретному випадку має вибирати експерт та й сам керівник закладу освіти.

Наше дослідження було б неповним без визначення чинників впливу на розвиток інноваційної компетентності керівника закладу освіти.

Зрозуміло, що тут доцільно розглядати як внутрішні, так і зовнішні чинники.

До перших ми відносимо щире прагнення керівників закладів освіти до постійного самовдосконалення в професійній діяльності, їх бажання розвиватися самим і спрямовувати до саморозвитку підлеглих. Це дасть можливість мотивовано долати антиінноваційні бар'єри, підвищувати культуру управління закладом освіти, ефективно впроваджувати інновації, вибираючи їх під проблему саме освітнього закладу.

Стосовно зовнішніх чинників, то О. Мармаза одним з них називає організацію навчання на курсах підвищення кваліфікації управлінських кадрів на засадах особистісно орієнтованого підходу з урахуванням рівня підготовленості керівників закладів освіти, попереднього інноваційного досвіду, пізнавального досвіду й ставленням до інновацій [11].

С. Завгородній вважає, що ключовими зовнішніми чинниками розвитку інноваційної компетентності керівника є створення певних педагогічних умов, а саме:

- здійснення педагогічного супроводу як особливого виду взаємодії, спрямованого на сприяння особистісно-професійному розвитку керівників закладів освіти шляхом врахування їх освітніх потреб та індивідуального досвіду;

- надання оперативної адресної методичної допомоги у вирішенні професійних проблем, залучення керівників до різних форм інноваційної діяльності;

- організація освітнього процесу на засадах модульної технології, що передбачає блоково-модульне структурування навчальної інформації та індивідуалізацію траєкторії її засвоєння;

- володіння викладачами закладів післядипломної освіти інноваційною компетентністю, що виявляється в здатності здійснювати свою професійну діяльність в інноваційному режимі [6].

Отже, підвищення рівня інноваційної компетентності керівника закладу освіти у будь-якому разі пов'язане з навчанням. А, відтак, його організаторам не можна забувати про те, що тут маємо справу з дорослими учнями. У зв'язку з цим основною характеристикою навчання стає процес самостійного визначення керівниками закладів освіти параметрів отримання і пошуку знань, умінь, навичок і необхідних їм якостей.

Організовуючи навчання, необхідно спиратися на наявний у керівників життєвий та професійний досвід, використовувати такі форми занять, як: експерименти, дискусії, вирішення конкретних завдань тощо.

Основою організації процесу навчання керівників має бути індивідуалізація навчання на основі індивідуальної програми розвитку інноваційної компетентності. А побудову такої програми доцільно починати з діагностики наявного рівня інноваційної компетентності керівника, з'ясування його потреб у навчанні.

Оскільки дорослі учні хочуть отримати здатність застосувати набуті ними знання та навички та вже сьогодні, щоб стати більш компетентними у вирішенні будь-яких проблем, відповідно і курс навчання має будуватися на основі розвитку певних аспектів компетенції учнів і орієнтуватися на рішення їхніх конкретних професійних завдань. Тому навчання має вибудовуватися за міждисциплінарними модулями.

Відтак, система післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації має бути спрямованою на:

- заохочення й підтримку прагнення керівників до навчання, до саморозвитку;
- визначення цілей і розроблення програми навчання відповідно до інтересів слухачів;
- створення сприятливих умови для індивідуалізації навчання;
- активне використання в навчанні особистого досвіду керівників, надавати допомогу в його аналізі;
- врахування різних професійних, соціальних, побутових та тимчасових чинників, які можуть вплинути на успішність навчання [16].

Таким чином, інноваційна компетентність керівника закладу освіти спрямовується на розвиток творчих здібностей, бачення нових шляхів розв'язання проблем, відкриття нових можливостей.

Відчуття нового є результатом постійних змін, постійного розвитку, покращення способів розв'язання старих, стандартних завдань, бажання змінити ситуацію, позбутися від стереотипів мислення, сформулювати інноваційні цілі власного розвитку та розвитку керованого об'єкта й відшукувати оптимальні шляхи їх досягнення.

І, насамкінець, зауважимо, що проведений нами аналіз проблеми розвитку інноваційної компетентності керівника, не є вичерпним. Змінюються часи, змінюються вимоги суспільства до освіти, до особистості керівника закладу освіти, незмінним є лише щире прагнення українців до розвитку. Відтак, на кожному новому етапі розвитку суспільства і, відповідно, освітньої сфери будуть виникати нові вимоги до особистості керівника, його інноваційної компетентності й культури, створюватись нові умови для їхнього розвитку.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для вивчення рівнів сформованості інноваційної компетентності керівника закладу освіти, створенні моделі й технології формування інноваційної компетентності керівника освітнього закладу в умовах післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Борис И.В. Инновационная компетентность библиотечных кадров: сущность, назначение, методика формирования. Хабаровск: ХГИК, 2015. 109 с.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. 2007. № 23–24 (455–456). С. 3–61.

3. Григораш В.В. Організація діяльності керівника школи. Харків: Основа, 2011. 224 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Євдокімова О.О., Алексєєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2445>
6. Завгородній С.П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.04 / Вінницьк. держ. педагог. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 21 с. URL: https://vspu.edu.ua/science/dis/des_17_1.pdf (дата звернення: 24.04.2020).
7. Калюжка Н.С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 270–277. URL: <https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/893/1/Zakonomirnosti%20ta%20pryntsyru%20formuvannia.pdf> (дата звернення: 24.04.2020).
8. Король Н.І. Компетентісно-орієнтований підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу. *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 5-7 берез. 2009 р.). Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. Ч. 1. С. 124–127.
9. Кочешкова Л.О. Развитие инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2007. 20 с.
10. Мармаза О.І. Інноваційний менеджмент. Харків : Планета-принт. 2016. 197 с.
11. Мармаза О.І. Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 443–452. URL: [file:///D:/user/downloads/pednauk_2014_1_55%20\(1\).pdf](file:///D:/user/downloads/pednauk_2014_1_55%20(1).pdf) (дата звернення: 24.04.2020).
12. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2008. № 8. С. 131–142.
13. Позняков В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования. *Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 2008 г.). Минск: БелИСА, 2008. 316 с.

14. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України від 08 вересня 2011 року № 3715-VI. *Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України*. Дата оновлення: 05.12.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17> (дата звернення: 24.04.2020).
15. Стандарт вищої освіти України: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України 10. 07. 2019 р. № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> (дата звернення: 24.04.2020).
16. Темченко О.В. Організація навчання дорослих у системі післядипломної освіти. *Андрагогічні засади освіти дорослих: теорія й інноваційна практика: матеріали методол. семін*. Харків: Планета-принт, 2018. С. 48–59
17. Чирковская ЕГ. Особенности проявления инновационной компетентности руководителя образовательного учреждения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-innovatsionnoy-kompetentnosti-rukovoditelya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya/viewer> (дата звернення: 24.04.2020).
18. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність інженера-педагога. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18550-innovacijna-kompetentnist-inzhenera-pedagoga.html> (дата звернення: 24.04.2020).

РОЗДІЛ 4.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Біницька К. М.,

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
rfn.yz87@gmail.com*

Бучківська Г. В.,

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри образотворчого,
декоративно прикладного мистецтва та трудового навчання,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
buchkivska1810@gmail.com*

Біницька О. П.

*кандидат економічних наук, доцент,
проректор з економічних питань
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
o.binytska@gmail.com*

ДОСВІД УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТАМИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

В умовах світових глобалізаційно-інтеграційних процесів та демократичних перетворень, які є ознакою ХХІ століття, актуалізуються завдання кардинального підвищення якості вищої освіти України. Реалізація прагнення держави увійти в число розвинених країн світу, курс на євроінтеграцію неможливі без забезпечення умов для вільного пересування товарів, послуг, людей різного віку у європейському просторі.

Останнє, в свою чергу, потребує якнайшвидшої адаптації української системи освіти до єдиних європейських критеріїв і стандартів. Входження України в єдиний європейський освітній простір зумовлює актуальність аналізу розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті інтеграційних освітніх процесів. Вивчення та впровадження прогресивних елементів зарубіжного досвіду управління університетами може мати позитивний вплив на модернізацію вітчизняної системи вищої освіти та дасть змогу розширити сучасну наукову джерельну базу.

Враховуючи спільність історичних, етнічних, політичних, релігійних, культурних умов розвитку України та її європейських країн-сусідів особливий інтерес викликає досвід Республіки Польща, оскільки в недавньому минулому системи освіти цієї держави та України мали багато спільних рис. Протягом останніх десятиліть об'єктом ґрунтовного порівняльно-педагогічного аналізу були різні напрями реформування вищої школи окремих країн Європи та інтеграційні процеси в європейській освіті, що беруть початок від підписання Болонської декларації і проголошення Лісабонської стратегії. Проте до цього часу відсутня систематизована й узагальнена аналітика досвіду, теоретичних і методичних засад управління закладами вищої освіти Республіки Польща [20, с. 5-6].

Освіта та культура громадян мають велике значення для побудови більш інтегрованої, послідовної та конкурентоспроможної Європи. У 2017 році на Соціальному саміті в Гетеборзі Європейська Комісія представила своє бачення – до 2025 року – європейського простору освіти. Вища освіта та її зв'язки із сектором наукових досліджень та інновацій відіграють первинну роль у розвитку людей та суспільства. Також щодо висококваліфікованого людського капіталу та залучених громадян, яким Європі потрібно створити робочі місця, підтримувати економічне зростання та забезпечити процвітання. Тому сучасні університети є ключовими партнерами у реалізації стратегії Європейського Союзу щодо стимулювання та підтримки сталого економічного зростання [9].

Саме для цього багато європейських урядів впродовж останніх років провели реформи у системах вищої освіти. Основна мета змін полягала в модернізації університетської системи для підготовки закладів вищої освіти до функціонування в більш складному, інформаційному, висококонкурентному та міжнародному середовищі. Можемо висунути припущення, що реформи вищої освіти матимуть вплив на ефекти роботи університетів на різних рівнях (місцевому, національному та міжнародному).

Проблема модернізації процесом управління закладами вищої освіти є багатоаспектною. В українському науковому просторі шляхи реформування та інноваційного розвитку вищої освіти в європейських країнах обґрунтовано в наукових публікаціях М. Карпуленко, І. Соколової та інших; про особливості управління системами вищої освіти в Європейського Союзу зацентували свою увагу польські вчені Д. Антонович, К. Лея, У. Мірославська-Лоскот та інші.

Водночас аналіз сучасних українських та польських джерел наукової інформації свідчить, що проблема управління університетами Республіки Польща ще не стали предметом компаративного аналізу.

У цьому дослідженні ми проілюструємо основні особливості управління європейських системах вищої освіти, зокрема управління університетами Республіки Польща та обговорити пропозиції про доцільність їх використання стосовно українського простору вищої освіти. Мета нашого дослідження – визначити напрями використання польського досвіду управління університетами, щоб застосовувати його у вітчизняній системі вищої освіти.

Зіштовхуючись зі швидкими змінами в сучасному суспільстві та розвитку людського капіталу потребує змін система вищої освіти країн Європейського Союзу. Держави відреагували по-різному на потребу реформування систем вищої освіти, зокрема, на проблемі конструювання моделей управління університетами.

Ми погоджуємось з думкою І. Соколової, що сучасні моделі управління університетами в Європейському Союзі є складними, амбівалентними і гібридними. Загальні і специфічні зміни у державно-громадському управлінні спричинені тенденціями розвитку вищої освіти, зумовлені явищами конвергенції та інтернаціоналізації. В них відбиваються національні специфічні особливості діяльності суб'єктів управління за умови виконання державою основних функцій (стратегічного планування, регулятивної, регламентуючої і контролюючої). Децентралізація повноважень державної влади; висока ступінь диверсифікованості рівнів управління; розвиток інституційних основ управління, спрямованість держави на співробітництво і консультування з різними неурядовими організаціями, асоціаціями підприємців означають поступове стирання відмінностей між моделями управління у вищій освіті [2, с. 103].

Починаючи з 1990-х років у багатьох європейських країнах впроваджуються реформи моделі управління, які можна охарактеризувати як «менше правління та більше управління». Як встановлено в

європейських дослідженнях проблеми університетських реформ у країнах ЄС з різними способами господарювання та управління в різний час провели реформи щодо модернізації системи вищої освіти з різною динамікою та досягли різних результатів. Республіка Польща, мабуть, одна з небагатьох винятків у європейських країнах, коли урядом аж до 2018 року не було вжито жодних серйозних кроків для створення альтернативи сильно укоріненій демократичній (хоча скоріше олігархічній демократії) моделі управління університетом. Деякі аналітики [7; 13] вважають, що це одна з головних причин низьких результатів роботи польських університетів, які оцінюються низькими та незадовільними позиціями в міжнародних освітніх рейтингах.

Протилежну позицію відстоюють автори теорії модернізації – наприклад, І. Валлерштейн, який вважає, що зупинення широкомасштабних реформ у країнах, що розвиваються, також може мати певні переваги. Аргументом переваг «запізнілих» реформ є те, що країни, які відстають у модернізації, можуть уникнути підводних каменів та помилок, які роблять піонери реформи. Тому навчання на успіху, а також на помилках інших може бути великою перевагою [11, с. 8-9].

Реформи управління вищою освітою проходили на різних рівнях і стосувалися багатьох областей у сфері політики вищої освіти.

Так на макро-рівні (на рівні європейських держав) відбулося різке збільшення кількості закладів вищої освіти, студентів, які навчаються та висококваліфікованих фахівців випускників університетів. [11, с. 8].

На мезо (проміжному) рівні традиційна модель управління університету опинилася під політичним та економічним тиском, зазнаючи суворої критики з боку різних зацікавлених сторін. Традиційні типи колегіального управління піддаються критиці за неефективність, відсутність прозорості та надмірну зосередженість на процесі замість його ефекту [11, с. 8].

Сучасні університети як автономні установи мають багато управлінських обов'язків, які раніше виконувалися урядом країни, але все ще підпорядковуються нормативно-правовим документам, виданим урядом чи урядовими органами. Більше того, сучасні університети розраховують на свою діяльність по-новому: вони повинні довести, що відповідають потребам суспільства та відповідально використовують отримані державні кошти, підтримують стандарти надання освітніх послуг у процесі навчання, а також у проведенні наукових дослідженнях, що є сьогодні основними завданнями діяльності закладів вищої освіти. Широка автономія та

пов'язана з цим відповідальність призвели до багатьох змін, які означають відхід від традиційного управління на основі закритого академічного управління у демократичне середовище науково-педагогічних працівників. З'явилися нові моделі управління, які по-різному розподіляють обов'язки, відповідальність та повноваження щодо прийняття рішень між відповідними зовнішніми та внутрішніми зацікавленими сторонами. Існує кілька основних механізмів для координації та контролю, які пов'язані з новою структурою управління у вищій освіті:

- зовнішнє регулювання: стосується прав держави чи регіону на визначення правил діяльності університету;

- зовнішнє націлювання: стосується повноважень контролювати або направляти та координувати діяльності університету, прав, які мають зовнішні зацікавлені сторони внаслідок виконання ними як членами університетських рад (наприклад, управлінської або наглядової ради), кому відповідні органи (наприклад, міністерство) делегували конкретні обов'язки;

- управлінське самоуправління: стосується вищого керівництва (ректора, деканів), які ставлять цілі та приймають рішення щодо розвитку та діяльності університету;

- академічне самоуправління: воно стосується управління шляхом консенсусу всередині академічної громади [4, с. 25].

Університет можна порівняти з механізмом, в якому функціонує жорстка структура та ієрархія, що сприяє ефективності освітнього процесу. Водночас університет може розглядатися як живий організм, де процес прийняття рішень є гнучким та сприяє творчості. Як узгодити необхідність підвищення ефективності функціонування державних університетів із забезпеченням самостійності науково-педагогічних працівників та оптимальних умов для творчості, що так важливо в сьогоdnішньому світі глобалізованої економіки?

Університет – це інституція з 900-річною історією, ліцензована під захистом Болонського університету в 1088 році, ідентифікована послідовниками традиції з храмом знань або «Башта слонової кістки», де знання є автотелічною цінністю. В контексті вивчення проблеми управління освіти заклади вищої освіти чітко підкреслюють вплив традиції на форму їх управління. Історія університету, розуміється як дуже сильна організація, і це є парадоксом, конфліктом та суперечністю колишнього та новог, і в цьому немає нічого надзвичайного [5, с. 5].

Отже, університет як система – це складна, багатовимірна категорія, про яку піде мова більш детально. У нашому дослідженні намагатимемося висвітлити проблему структури управління, права та обов'язки керівництва університету тощо.

Реформування системи освіти в Україні спрямоване на те, щоб вітчизняні університети мали одні з найвищих позицій у світовому рейтингу найкращих закладів вищої освіти. Іноді ми порівнюємо українські університети з американськими Гарвардом чи Стенфордом, британськими Оксфордом та Кембриджем. Однак, забуваємо, що за кордоном до управління закладами вищої освіти ставляться зовсім інакше, ніж у нас – їх розглядають як корпорацію, яка повинна надавати конкретний продукт і стягувати збори з тих, хто хоче користуватися його послугами [6].

Тому вважаємо, що подальше реформування і модернізація вітчизняної системи вищої освіти неможлива без аналізу особливостей управління університетами в Республіці Польща (так як ця держава має не тільки спільне історичне і культурне минуле, а і близька ментально, територіально з Україною, а ще й успішно інтегрувалася до єдиного європейського простору вищої освіти і до Європейського Союзу).

Перед початком проведення реформи системи вищої освіти, зокрема сектору університетської освіти, уряд Республіки Польща провів ґрунтовний порівняльний аналіз попередньої системи вищої освіти, що дало змогу виявити її сильні та слабкі сторони і порівняти відповідність існуючої системи з рекомендаціями, визначеними принципами Болонського процесу, внаслідок такого аналізу було проведено реформу в галузі вищої освіти. Республіка Польща зберегла традиційні складові системи вищої освіти на рівні функціонування університетів, водночас було запроваджено широку автономію закладів вищої освіти, зокрема: на ліберальних умовах надано дозвіл на створення недержавних закладів вищої освіти; права на прийняття поточних рішень передано демократично обраним радам в університетах; запровадження конкурсної основи для науково-педагогічних груп та окремих педагогів чи вчених у напрямі отримання фінансової підтримки (грантів) на проведення наукових досліджень та проєктів; перенесення деталей прийняття фінансових рішень на рівень закладів вищої освіти; поширення публічної інформації про засади, перебіг та результати процесів прийняття рішень [1, с. 45].

Сьогодні в Республіці Польща функціонує понад 400 державних та приватних закладів вищої освіти. Більшість з них знаходиться під контролем Міністерства науки та вищої освіти (хоча зазначимо, що деякі з

них контролюються іншими міністерствами – наприклад, медичні університети підпорядковуються Міністерству, яке відповідає за питання охорони здоров'я, а військові університети – Міністерству національної оборони).

Обсяг та напрями співпраці Міністерства науки та вищої освіти з університетами визначені в «Конституції для науки», тобто Законі «Про вищу освіту та науку» від 20 липня 2018 року [16]. У системі науки та вищої освіти є свій бюджет, який щорічно встановлюється Радою міністрів. Ці кошти розподіляються на статутну діяльність, стипендії чи матеріальну допомогу [17]. Стосовно системи управління в університетах, окрім ректора і сенату, частина повноважень передана раді закладу. Частина питань, як визначено в законі віддано на розгляд університетів, що відображено в їх статутах [18].

У польській реальності університетська влада обирається представниками академічної спільноти та існує дисбаланс на користь останнього між владою одного чоловіка (сильно наділеного правами ректора згідно із законом) та авторитетом колегіальних органів (що є результатом глибоко вкоріненої традиції та академічної культури). Університети є прикладом організацій із специфічними нормами щодо внутрішніх відносин та відносин із навколишнім середовищем [3]. Така академічна структура має переваги та багато недоліків, найбільш помітний з яких, в університетах є небажання змінюватися [5, с. 102-103].

Американські вчені вважають, що університет – це те саме підприємство, що і швейний цех. Хоча він має іншу місію, різні цілі та завдання, однак це підприємство. Якщо так, то ним треба добре керувати, тому виникає проблема вибору головного менеджера цієї фірми, що є дуже важливим. Але навіть якщо ми обираємо хорошого начальника, його треба якось контролювати, – пояснив проф. А. Рабченко, радник президента роботодавців Польщі, який стверджував, що його бенефіціари повинні бути залучені до управління університетом. Іншими словами, ті, хто працює в університеті, а також здобувачі вищої освіти та випускники, які використовують здобуті знання, вміння та навички. Отже, близько до трактування поняття університету як бізнес-корпорації є визначення його продукту – висококваліфікованого фахівця для ринку праці. Така модель функціонування університету, хоча вона добре працює за кордоном, зокрема американські університети займають дуже високі позиції в рейтингу найкращих закладів вищої освіти, однак в Польщі та Україні впровадити це на сучасному етапі неможливо. Перш за все, впровадження

американської моделі управління передбачає оплату освітніх послуг всіма студентами. Однак чинні нормативно-правові документи України та Республіки Польщі цього не дозволяють. Хоча у Законах «Про вищу освіту» визначається, що заклади вищої освіти можуть заробляти гроші завдяки наданню освітніх послуг. Сьогодні університети та інші заклади вищої освіти фінансуються з державного бюджету (принаймні поки що), а це означає, що соціальна відповідальність вищої освіти та науки є високою у списку вимог [6].

Європейський та англосаксонський досвід управління закладами вищої освіти свідчать про дотримання принципу автономії університету в питанні організації освітнього процесу. Зазначимо, що одне з найвідоміших у світі визначень університетської автономії було взято з американської судової практики, а саме в судовому процесі Суезі проти Нью-Гемпширу. У цьому рішенні в обґрунтуванні суддя Верховного Суду Ф. Франкфуртер зазначав, що в основі свободи університету лежить їхнє право «самостійно приймати рішення на основі академічних критеріїв, а саме: хто може викладати, що можна викладати, як це слід викладати та кого слід допускати до процесу навчання» [12; 14, с. 245-262].

Сучасні доповіді, підготовлені ОЕСР або Світовим банком, чітко вказують, що автономія розуміється як свобода університетів створювати освітні програми та вирішувати, як їх впроваджувати, що є необхідною умовою реальної участі університету в стимулюванні економічного та соціального розвитку держави та суспільства [15, с. 7].

Поштовхом до реформ у цій галузі було створення Міністерства науки Республіки Польща у 2008 році та програм вищої освіти, які також використовуються в технічних галузях, природничо-математичних науках. Ця програма дала змогу університетам створити нові або модернізувати існуючі навчальні програми з таких дисциплін, як математика, інформатика, хімія, біотехнології чи охорона навколишнього середовища. Зазначимо, що випускники цих спеціальностей на таких факультетах університетів здобувають фундаментальні фахові знання, що сприяє подальшому економічному розвитку Республіки Польща [11, с. 73].

Аналіз кращого зарубіжного досвіду з проблеми управління освітнім процесам в університеті дає зробити висновок, що відповідно до положень Болонської декларації, який також підтримується ОЕСР та Світовим банком, є надання самостійності закладам вищої освіти. Тобто університети повинні самі вирішувати, як організувати освітній процес, а пізніше самостійно керувати освітнім та науковим процесом. Тенденція

до інституціональної децентралізації, зазначена у багатьох нормативно-правових документах, помітна в структурі самих університетів, які мають організаційні підрозділи, які відповідають за освітній процес, а адміністрація закладу приймає ключові управлінські рішення.

У польських умовах, відповідно до поправки до Закону «Про вищу освіту» (далі PSW), організаційні підрозділи, самостійно проводять освітній процес у конкретних напрямках дослідження (ст. 2.1.29) [16].

Наступні етапи передбачають управління навчальним процесом, що розуміється як підготовка нових навчальних програм, потім їх реалізацію та нарешті – оцінку якості освіти. Як уже було зазначено, всі етапи взаємопов'язані і доповнюють один одного. Безумовно, одна з найважливіших змін, що є наслідком поправки Закону PSW, необхідність організовувати діяльність університету, яка включає освітній процес, що орієнтується на стратегію розвитку закладу. Ця стратегія повинна стати орієнтиром для всіх етапів управління навчальним процесом, оскільки лише таким чином можна забезпечити узгодженість діяльності університету та суспільства [11, с. 74]

Через регламентоване польське законодавство (до 2008 року) університети не мали значних прав та самостійності в управлінні освітнім процесом. На сучасному етапі вони повинні адаптуватися до вимог, що містяться в нормативно-правових актів, у яких визначені мінімальні вимоги до організації освітнього процесу, а також запропоновані освітні програми. Основна відмінність в управлінні освітнім процесом визначається лише в структурі університету: у закладах вищої освіти, де не має відповідальних структурних організаційних одиниць, сенат відповідає за підготовку та нагляд за організацію освітнього процесу.

Особливу увагу варто звернути на систему забезпечення якості надання освітніх послуг в університетах Республіки Польща. Як наслідок правової колізії, яка діє в Польщі, де співіснують дві категорії систем забезпечення якості: внутрішні системи забезпечення якості (запроваджені в університетах) та зовнішні системи забезпечення якості освіти.

Вимога встановити внутрішню систему забезпечення якості освіти в університетах затверджена Наказом Міністра науки і вищої освіти від 12 липня 2007 р. «Про стандарти освіти для конкретних галузей і рівнів освіти», а також «Про спосіб створення умов, яким повинен відповідати університет для проведення міждисциплінарних досліджень та створення полі-(мульти) напрямів. З Положення (§ 3.1) видно, що єдиною метою системи забезпечення системи якості повинно бути забезпечення високої

якості надання освітніх послуг. Зазначимо, що питання системи забезпечення якості освіти доповнено в інших чинних нормативно-правових документах.

Зокрема вимога щодо забезпечення якості освіти сформульована в Наказі від 12 липня 2007 року, вона також суттєво посилена у законі «Про вищу освіту» прийнятому у 2018 році. Крім того, висока оцінка якості освіти є, серед іншого, умовою подання заявки на отримання статусу «KNOW» та для співфінансування з суб'єктної субсидії з державного бюджету на виконання освітніх завдань (ст. 94б) [11, с. 165].

У новому Законі «Про вищу освіту та науку» (який у Польщі ще має назву Закон 2.0 або ще його називають «Конституція для науки») визначені нові вимоги до оцінювання якості освіти та наукової діяльності в університеті. Відповідно до своєї назви, Закон визначає простір, в якому кожна з наукових одиниць може самостійно розвиватися [16].

У Положенні Міністерства науки та вищої освіти від 22 лютого 2019 року «Про оцінку якості наукової діяльності» більш детально визначені критерії та умови оцінювання діяльності наукових підрозділів, а також вимоги до розвитку науково-дослідної діяльності університетів [19]. Так, основною метою впровадження системи забезпечення якості освіти в університетах є оцінювання вищої освіти на основі економічного ефекту.

На основі вивчення польського досвіду управління університетами пропонуємо шляхи використання в українських освітніх реаліях.

Акцентуємо увагу на тому, що в польській системі вищої освіти застосовують акредитацію закладів вищої освіти, яка підтверджує те, що університет відповідає вимогам Польської комісії з акредитації для проведення освітніх програм та може проводити їх протягом визначеного періоду часу, починаючи з перевірки та надання оцінки якості освіти. Відповідно до «Конституції наукової» 2018 року Польська комісія з акредитації оцінює питання якості освіти, зокрема якості вищої освіти. Ця оцінка може бути як позитивною, так і негативною. Однак у рамках освітнього процесу навчальні підрозділи повинні орієнтуватися не на адаптацію, проведену відповідну до бюрократичних вимог, а на фактичну якість освіти [16; 19].

Варто використовувати досвід Польської комісії з акредитації, а також системи оцінювання та акредитації в інших країнах, щоб розробити зміни в системі оцінювання результатів навчання та оцінюванні навчального процесу та акредитації закладів вищої освіти в Україні. Цей процес повинен бути розроблений в єдиній системі, яка надає зацікавленим

сторонам більш повну інформацію про якість навчання на факультетах та спеціальностях окремих університетів.

Університети повинні розробити та впровадити чіткий, зрозумілий та мотивуючий набір критеріїв, орієнтованих на результати освітньої діяльності. До таких критеріїв віднесено якість перевірки досягнутих результатів навчання (зміст та форма іспитів), якість виконання дипломних робіт та перевірка працевлаштування випускників на основі адміністративних даних, а також думки роботодавців щодо роботи випускників. Оцінка навчального процесу повинна підтримувати розвиток університетів та поширювати передовий досвід, не змушуючи стандартизувати їх досягнення. Реалізація реєстру рекомендацій оцінювача та моніторинг ефектів підтримають цю мету.

Рекомендується оцінювати стажування студентів (у разі практичних спеціальностей) та впровадження проєктів, досліджень, розробок студентів (на академічних спеціальностях) [10].

Сьогодні система вищої освіти потребує впровадження значного структурного різноманіття. Це дасть змогу відокремити університети чи науково-дослідні коледжі з відповідним механізмом фінансування, що обмежить обсяг викладання загальних дисциплін, підтримає розвиток високоякісних досліджень та створить механізми для підтримки талановитих студентів. Академічні (науково-освітні) та професійні університети повинні зосереджуватися на наданні освітніх послуг з практичних галузей економіки. Це повинно відбуватися разом із різноманітністю напрямів підготовки (і як наслідок – майбутнім працевлаштуванням випускників) та супутніми інструментами управління кадровою політикою.

Необхідно визначити компетенції органів університету з позиції їх чіткого поділу на виконавчі рівні, які пов'язані зі встановленням правил роботи університету. Цьому сприятиме встановлені законом повноваження керівництва університету як колегіального органу, який приймає важливі економічні та організаційні рішення. Для цього достатньо надати офіційні повноваження вченим радам. Потрібно підтримувати професіоналізацію управління університетом.

Необхідно прагнути якомога рідше регулювати наукову діяльність за допомогою наказів та постанов. Варто розробити ефективні процедури визначення правил, які не створюють надмірне регулювання, надмірну бюрократію, а також бар'єри та прогалини в системі управління і фінансування вищої освіти та науки. Такі процедури повинні передбачати консультації та можливість подання пропозицій щодо дерегуляції.

В умовах вдосконалення системи управління та зменшення бюрократичного навантаження інтегрована інформаційна система з питань науки та вищої освіти відіграє важливу роль. Така система зможе обробляти інформацію про наукові підрозділи та університети з важливих аспектів їх функціонування, включаючи освітній та науковий потенціал, наукові розробки та інноваційні досягнення. Завдяки стандартизації обсягу даних, що вводяться в систему, та автоматизації процесів звітності, в перспективі і зобов'язань, які пов'язані з підготовкою заявок, опитувань та звітів, будуть значно скорочені. Крім того, система створить можливість забезпечити відкритий доступ до результатів державного фінансування наукових досліджень.

Необхідно проводити постійну оцінку існуючих інвестицій в інфраструктуру та інновації, що здійснюються за підтримки державного та регіональних бюджетів та комунальних фондів (включаючи ефективність використання коштів), що фінансуються з бюджету ЄС. Завдяки цьому можна буде визначити корекційні механізми. Це дасть змогу використовувати перспективи нарощування потенціалу, починаючи з 2020 року [10].

В українському просторі вищої освіти доцільно, на нашу думку, врахувати пріоритети Європейської Комісії у сфері діяльності щодо економіки, заснованої на знаннях, інформації, використанні відкритих баз даних, зібраних містами, регіонами та урядовими відомствами.

Наше дослідження не вичерпує проблем управління університетами Республіки Польща та можливостей використання польського досвіду у вітчизняній освітній практиці. Подальші дослідження порушеної нами проблеми можуть стосуватися визначення напрямів імплементації досвіду управління університетами Республіки Польща в систему вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Карпуленко М.О. Модернізація системи управління вищою освітою в Польщі в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Педагогіка. 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 43–47.
2. Соколова І.В. Управління вищою освітою у зарубіжних країнах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*. 2014. С. 30–38

3. Antonowicz D., Jongbloed B. Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski. Sprawne Państwo Program EY. Warszawa 2015. 119 s.
4. Eurydice. Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka. Bruksela: Eurydice, 2008. 148 s. URL: <http://czytelnia.frse.org.pl/media/091PL.pdf>
5. K. Leja Koncepcje zarządzania współczesnym. Publikacja monograficzna Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej. 2011. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/8380/Monografia%2011_6_Leja%20Krzysztof.pdf?sequence=2&isAllowed=y (last assed: 29.03.2020).
6. Mirowska-Łoskot U. Dlaczego polski uniwersytet nigdy nie będzie jak Harvard. I czy to na pewno źle? Gazeta Prawna 16.11.2017 <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1085351,debata-nowoczesne-zarzadzanie-uczelniami-i-ksztalcenie-studentow.html> (last assed: 24.03.2020).
7. OECD (2007a). Review of Tertiary Education in Poland. Paris: OECD
8. PAP: Najważniejsze zapisy ustawy. 2.0. 24 lipca 2018. <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/pap-najwazniejsze-zapisy-ustawy-2-0> (last assed: 20.03.2020).
9. Polityka dotycząca szkolnictwa wyższego https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_pl (last assed: 29.03.2020).
10. Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015 – 2030. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html> (last assed: 19.03.2020).
11. Raport Końcowy. Modele zarządzania uczelniami w Polsce. Umowa nr 224/DS/2010 z dnia 17 listopada 2010 r. Kraków 2011. 291 s.
12. Sweezy V. New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957). URL: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/354/234/> (last assed: 29.03.2020).
13. Thieme J.K. Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA. Warszawa: Difin, 2009.
14. Vincent-Lancrin S. Building futures scenarios for universities and higher education. An international approach. Policy Futures in Education. 2(2). 2004. P. 245–262.
15. Yusuf S., Nabeshima K. How Universities Promote Economic Growth. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2007. 316 p.
16. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 30 sierpnia

- 2018 r. Poz. 1668. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf> (last assed: 19.03.2020).
17. Szkolnictwo wyższe Ministerstwo Nauki i Wyższego Szkolnictwa. URL: <https://www.gov.pl/web/nauka/szkolnictwo-wyzsze> (last assed: 19.03.2020).
18. Реформа высшего образования – А, В, С и отдельное финансирование. URL: <http://www.isttravel.ru/index.pl?act=PRODUCT&id=219> (last assed: 19.03.2020).
19. PAP: Najważniejsze zapisy ustawy 2.0. URL: <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/pap-najwazniejsze-zapisy-ustawy-2-0> (last assed: 29.03.2020).
20. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький: Видавець ФОП Цюпак А.А. 2018. 376 с.

Nestajko I.

*kandydat nauk pedagogicznych, docent,
docent Katedry Pedagogiki i Zarządzania Oświatą,
Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
imienia Wołodymyra Hnatiuka, m. Tarnopol
nestajko_irena@ukr.net*

Нестайко І. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
nestajko_irena@ukr.net*

KOMPETENCJE MENEDŻERA OŚWIATY (POLSKIE DOŚWIADCZENIE)

Zarządzanie oświatą jest jednym ze sposobów na unowocześnienie polskich placówek oświatowych różnego szczebla. Celem przygotowania specjalistów w zakresie zarządzania oświatą jest doskonalenie wiedzy nauczycieli, pracowników oświatowej administracji samorządowej i rządowej,

którzy chcą uzyskać dodatkowe i wymagane kwalifikacje z zakresu organizacji i zarządzania oświatą oraz przywództwa edukacyjnego. W Polsce są bardzo rozpowszechnione studia podyplomowe, które mają na celu przygotowanie wykwalifikowanej kadry w obszarze skutecznego kierowania placówkami oświatowymi i umożliwienie zdobycia wiedzy kierowniczo-menedżerskiej oraz kwalifikacji i umiejętności w zakresie podejmowania decyzji w procesie zarządzania oświatą we wszystkich typach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Także pozwalają uzyskać kwalifikacji umożliwiające pełnienie funkcji dyrektora lub innej funkcji kierowniczej w oświacie w myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinny odpowiadać osoby zajmujące stanowiska dyrektorów oraz inne stanowiska kierownicze w różnych typach placówek oświatowych a także Rozporządzenia z dnia 10 listopada 2015 określającego nowe wymagania (ramowy program) takiego kształcenia. Studia te przygotowują menedżerów oświaty do samodzielnego zarządzania instytucjami oświatowymi w nowej strukturze systemu edukacji oraz kształtują umiejętności praktycznego posługiwania się wiedzą z zakresu zarządzania i przywództwa edukacyjnego.

System oświaty w Polsce należy do najsilniej zdecentralizowanych w Europie. Stopniowe przekazywanie przez rząd odpowiedzialności za zarządzanie oświatą samorządom terytorialnym dokonało się w zasadzie w pierwszej dekadzie transformacji. Od 1990 roku zadaniem własnym gmin było prowadzenie przedszkoli. W 1996 roku samorzady przejęły także odpowiedzialność za szkoły podstawowe, a w 1999 roku zarządzanie oświatą na poziomie ponadgimnazjalnym stało się jednym z najważniejszych zadań nowo powstałego samorządu powiatowego. Samorzady uczyły się i nadal uczą efektywnego zarządzania zadaniami oświatowymi. Dwadzieścia lat doświadczeń skutkuje ukształtowaniem się różnych postaw władz lokalnych wobec szkół i środowiska oświatowego, można by rzec – różnych modeli zarządzania. Praktyka lokalna, a także wymogi przepisów ogólnokrajowych przyczyniły się także do powstania różnego rodzaju narzędzi zarządczych. Wykorzystanie niektórych z nich wynika wprost z przepisów prawa, inne są tworzone przez lokalnych ekspertów w celu sprawniejszego zarządzania oświatą i rozwiązywania problemów doświadczanych na co dzień.

Wyświetlając taki ważny temat w czasach dzisiejszych jak Zarządzanie oświatą można wyodrębnić takie pytania, odpowiedzi na które możemy znaleźć w pracach takich wybitnych naukowców jak Gawrecki Lechosław „Kompetencje menedżera oświaty”, „Promocja placówki edukacyjnej: konteksty ekonomiczne i pedagogiczne”; Gawroński K. „Zarządzanie placówką oświatową”; Kabat

Franciszek „Ocena ryzyka zawodowego pracowników placówek oświatowych”;
Komorowski Tadeusz „Dyrektor szkoły: pracodawca, menedżer, pracownik”;
Lorens Roman „Zarządzanie placówką oświatową”; Mazurkiewicz G.
„Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec
wyzwań współczesności”; Pielachowski Józef. ORGANIZACJA, kierowanie i
nadzór pedagogiczny w szkole : poradnik dla dyrektorów szkół oraz
pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły”; Żurawska
Miroslawa. „Kompetencje dyrektorów a marketingowe zarządzanie placówkami
edukacyjnymi”; Zimniewicz K. „Nauka o organizacji i zarządzaniu”.

Szkołą jest szczególnie trudno kierować. Trzeba umieć pogodzić,
sprzeczne nieraz, oczekiwania i interesy różnych grup: nauczycieli, rodziców i
uczniów, władz samorządowych i oświatowych. Dyrektor placówki edukacyjnej
jest nie tylko pedagogiem, ale i kierownikiem instytucji, pracodawcą, organem
administracji oświatowej. Musi mieć nie tylko przygotowanie pedagogiczne
i znać psychologię dziecka, ale również mieć podstawową wiedzę z zakresu
prawa, ekonomii, psychologii kierowania ludźmi. Koniecznie powinien poznać
teorię i praktykę organizacji i zarządzania. Aby sprostać zadaniu kierowania
szkołą, musi stać się autentycznym, a nie tylko z nazwy, menedżerem oświaty.

Analizując temat zarządzania oświatą w Polsce możemy wyodrębnić
następne pytania, poruszające w polskiej edukacji, m in. samorząd a zarządzanie
oświatą, sześć modeli zarządzania oświatą, charakterystyka modeli zarządzania
oświatą, Metoda identyfikacji modeli zarządzania (Piotr Zaborek, Sylwia Sysko-
Romańczuk), Relacje między samorządem terytorialnym a dyrektorami
szkół(Stanisław Szelewa), Pozycja dyrektora wobec jednostki samorządu
terytorialnego, Reguły prawne i praktyka w zakresie dokonywania oceny
dyrektorów szkół przez samorząd, Wybór dyrektora szkoły, System
wynagradzania dyrektorów, Komunikacja między przedstawicielami samorządu
a dyrektorami szkół, ogólne zagadnienia kontroli zarządczej, Elementy kontroli
zarządczej sektora prywatnego przydatne w zarządzaniu w sektorze publicznym,
Praktyka kontroli zarządczej zadań oświatowych w samorządach, Rekomendacje
dla samorządów, Monitorowanie pracy szkół (Przemysław Wantuch), Obszary
odpowiedzialności w zarządzaniu oświatą, Obszary o rozproszonej
odpowiedzialności, Narzędzia i procedury stosowane w monitorowaniu,
Problemy występujące podczas monitorowania, Wykorzystanie informacji z
monitorowania.

Analizując literaturę z zakresu modeli biznesu²⁹ i zarządzania publicznego
oraz na praktyce samorządowej, model zarządzania traktuje się jako system
współzależnych obszarów i działań, które konstytuują istotę organizacji,

spełniając dwa warunki: opisowy – dobry model zarządzania jest logicznym wyjaśnieniem, kim są interesariusze i jaką wartość organizacja im dostarcza oraz za pomocą jakich zasobów i procesów to czyni; ilościowy – jak w tym celu wykorzystuje środki finansowe [14, s. 23].

Na poziomie samorządu terytorialnego struktura modelu zarządzania oświatą obejmuje cztery moduły, które zostały poddane analizie, a następnie ocenie spójności: wartość w oświacie dla interesariuszy (rodzaj dokumentu prezentującego kluczowe priorytety edukacyjne), kluczowe zasoby potrzebne do jej realizacji, kluczowe procesy zapewniające realizację wartości w oświacie i sposób jej finansowania [14, s. 24].

W książce „ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ” pod redakcją Mikołaja Herbsta na podstawie analizy wyników określono sześć modeli zarządzania oświatą w polskich samorządach: Menedżerski, Przedsiębiorczy, Konkurencyjny, Demokratyczny, Scentralizowany, Nieingerujący [14, s. 26]. Krótko ocharakteryzujemy przedstawione modele.

Model menedżerski jest najmniej liczny i obejmuje 19 samorządów (6% badanych przypadków). Charakteryzuje się następującymi cechami: 84,21% samorządów posiada odrębny dokument strategiczny o tematyce oświatowej. Nie ma w tej grupie samorządów, w których oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy. W 42% przypadków przeprowadzono w roku szkolnym 2010/11 nowelizację uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, a dyrektor jest postrzegany przede wszystkim (78,95%) jako menedżer odpowiadający za rozwój szkoły. W ponad połowie gmin (57,89%) obsługa administracyjno-księgową przekazana została do szkół i taki sam odsetek samorządów wdrożył system zarządzania jakością. Samorzady w tej grupie do realizacji zajęć pozalekcyjnych wykorzystują przede wszystkim (94,74%) środki własne i w ogóle nie korzystają z funduszy unijnych. Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to w większości przypadków (94,74%) podstawą są arkusze organizacyjne szkół lub wykorzystanie formuły bonu oświatowego, przeznaczającej określoną kwotę na każdego ucznia.

Model przedsiębiorczy obejmuje 45 samorządów (14% badanych przypadków) i charakteryzuje się następującymi cechami: Nie ma samorządów posiadających odrębny dokument strategiczny o tematyce oświatowej, natomiast aż w 86,67% przypadków oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy. W ponad połowie przypadków (53%) w roku szkolnym 2010/11 przeprowadzono nowelizację uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, a dyrektor jest postrzegany przede wszystkim (88,89%) jako

menedżer odpowiadający za rozwój szkoły. W blisko połowie gmin (46,67%) obsługa administracyjno-księgową przekazaną została do szkół, ale w niewielu przypadkach (28,89%) wdrożono system zarządzania jakością. Samorządy w ogóle nie wykorzystują środków własnych jako głównego źródła finansowania zajęć pozalekcyjnych. Głównym źródłem finansowania tych zajęć są fundusze unijne (68,89%), a w pozostałych przypadkach (31,11%) zajęcia są realizowane w ramach tzw. godzin karcianych. Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to w nieco ponad połowie przypadków (55,56%) podstawą są arkusze organizacyjne szkół lub formuła bonu oświatowego (przeznaczenie określonej kwoty na każdego ucznia). Natomiast 44,44% samorządów przygotowuje plany na podstawie danych finansowych z poprzedniego roku, z uwzględnieniem przewidywanej zmiany budżetu oświaty.

Model konkurencyjny obejmuje 47 samorządów (15% badanych przypadków) i charakteryzuje się następującymi cechami: W 63,83% samorządów istnieją dokumenty opisujące cele strategiczne w obszarze oświaty, z czego w niewielu samorządach (23,4%) istnieje odrębny dokument strategiczny o tematyce oświatowej, natomiast w 40,43% przypadków oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy. W 68% przypadków w roku szkolnym 2010/11 nie przeprowadzono nowelizacji uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, a dyrektor jest postrzegany w ponad połowie przypadków (53,19%) jako nauczyciel odpowiadający za proces dydaktyczny w szkole. W ponad połowie gmin (57,45%) obsługa administracyjno-księgową przekazaną została do szkół, a 95,74% samorządów wdrożyło system zarządzania jakością. Samorządy w ogóle nie wykorzystują środków własnych jako głównego źródła finansowania zajęć pozalekcyjnych. Głównym źródłem finansowania tych zajęć są fundusze europejskie (51,06%) oraz tak zwane godziny karciane (48,94%). Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to w 48,94% przypadków podstawą są plany finansowe z poprzedniego roku, z uwzględnieniem przewidywanej zmiany budżetu oświaty, natomiast ponad połowa gmin (51,06%) przygotowuje te plany na podstawie arkuszy organizacyjnych szkół lub wykorzystując formułę bonu oświatowego, przeznacza określoną kwotę na każdego ucznia.

Model scentralizowany jest najliczniejszy, obejmuje 87 samorządów (27% badanych przypadków) i charakteryzuje się następującymi cechami: W żadnym z samorządów nie ma odrębnego dokumentu strategicznego o tematyce oświatowej, natomiast w ponad 90% przypadków oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy. W 60% przypadków w roku szkolnym 2010/11

nie przeprowadzono nowelizacji uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, a dyrektor jest postrzegany przede wszystkim (w blisko 68%) jako nauczyciel odpowiadający za proces dydaktyczny w szkole. W niewielkim odsetku gmin (niecałe 23%) obsługa administracyjno-księgową szkół została przekazana do szkół, a w jeszcze mniejszej liczbie przypadków samorządy wdrożyły jakikolwiek system zarządzania jakością (posiada je jedynie 4,6% samorządów). W większości samorządy nie wykorzystują środków unijnych jako głównego źródła finansowania zajęć pozalekcyjnych (fundusze unijne są głównym źródłem finansowania tych zajęć jedynie w 5,75% przypadków). Środki własne są przeznaczane na finansowanie zajęć pozalekcyjnych w 42,53% przypadków, a pozostałe samorządy (51,72%) realizują godziny pozalekcyjne w głównej mierze w ramach tak zwanych godzin karcianych. Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to przeważają przypadki, w których podstawą są plany finansowe z poprzedniego roku, z uwzględnieniem przewidywanej zmiany budżetu oświaty (62,07%).

Model demokratyczny obejmuje 40 samorządów (13% badanych przypadków) i charakteryzuje się następującymi cechami: Nie ma samorządów posiadających odrębny dokument strategiczny o tematyce oświatowej, natomiast w 37,5% przypadków oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy. W 70% przypadków w roku szkolnym 2010/11 nie przeprowadzono nowelizacji uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, a dyrektor jest postrzegany przede wszystkim (70%) jako nauczyciel odpowiadający za proces dydaktyczny w szkole. W połowie gmin (50%) obsługa administracyjno-księgową została przekazana do szkół, a 75% samorządów wdrożyło system zarządzania jakością. Samorządy w ogóle nie wykorzystują środków unijnych jako głównego źródła finansowania zajęć pozalekcyjnych. Głównym źródłem finansowania tych zajęć są środki własne (95%). Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to w 80% przypadków podstawą są plany finansowe z poprzedniego roku, z uwzględnieniem przewidywanej zmiany budżetu oświaty, natomiast jedynie 20% gmin przygotowuje te plany na podstawie arkuszy organizacyjnych szkół lub wykorzystując formułę bonu oświatowego, przeznacza określoną kwotę na każdego ucznia.

Model nieingerujący Drugi, pod względem liczebności, model obejmuje 82 samorządy (26% badanych przypadków) i charakteryzuje się następującymi cechami: Nie ma samorządów, w których oświata została ujęta w ogólnej strategii rozwoju gminy, natomiast ponad połowa (57,32%) samorządów posiada

odrębny dokument strategiczny o tematyce oświatowej. Jedynie w 35% przypadków przeprowadzono w roku szkolnym 2010/11 nowelizację uchwały dotyczącej regulaminów wynagradzania nauczycieli, natomiast dyrektor jest postrzegany w ponad połowie przypadków (60,98%) jako menedżer odpowiadający za rozwój szkoły. W niewielu gminach (19,51%) obsługa administracyjno-księgową została przekazana do szkół, ale w jeszcze mniejszej liczbie przypadków (13,41%) wdrożono system zarządzania jakością. Samorządy do realizacji zajęć pozalekcyjnych wykorzystują przede wszystkim (54,88%) godziny „karciane”. Wykorzystanie środków własnych jako głównego źródła finansowania zajęć pozalekcyjnych jest wskazywane przez 23,17% samorządów, a funduszy unijnych przez 21,95% gmin. Jeżeli chodzi o sposób przygotowywania planów finansowych szkół w gminie, to w większości przypadków (73,17%) podstawą są plany finansowe z poprzedniego roku, z uwzględnieniem przewidywanej zmiany budżetu oświaty.

Rozważając na temat zarządzania oświatą, należy skupić się na głównych kompetencjach kierownika ds. Edukacji. Bardzo przydatnym w tym zakresie będzie poradnik „Kompetencje menedżera oświaty” Lechosława Gawreckiego [3], w którym możemy znaleźć odpowiedzi na takie pytania: **WOLNY RYNEK W OŚWIACIE, CZYLI DLACZEGO DYREKTOR SZKOŁY MUSI BYĆ MENEDŻEREM:** swoboda programowa oraz wyboru systemu oceniania; różnorodność oferty edukacyjnej; różnorodność źródeł finansowania szkoły; wewnętrzny rynek oświatowy, czyli konkurencja między placówkami edukacyjnymi; wzrastający wpływ rodziców i środowiska lokalnego na szkołę; rozwój mechanizmów mierzenia jakości pracy szkoły i nauczycieli; co z tego wynika dla dyrektora? **MENEDŻER OŚWIATY, CZYLI KTO?:** Dlaczego menedżer; menedżer oświaty, czyli dyrektor profesjonalny; umiejętności menedżerskie; mistrzostwo w zarządzaniu szkołą; **CZY MASZ PREDYSPOZYCJE?:** Czy warto być dyrektorem?; kieruj własną karierą; kto może być dyrektorem?; **STARTUJESZ W KONKURSIE –** Przygotowanie formalne; przygotowanie merytoryczne; przygotowanie koncepcyjne; przygotowanie psychologiczne; **O czym jeszcze warto pamiętać?** Trochę prawa, czyli dyrektor z kwalifikacjami; czy można kwestionować wyniki konkursu?; **ZOSTAŁEŚ DYREKTOREM I CO DALEJ?:** Co się zmieniło?; szkoła to nie fabryka; tyle trzeba umieć!; Nie stań się pracoholikiem!; stres menedżera **JESTEŚ OSOBĄ PUBLICZNĄ, CZYLI WIZERUNEK SZEFA:** Nie wystarczy być dobrym...; Jak tworzyć pozytywny wizerunek szefa?; Co dobrze, a co źle się "sprzedaje"? **KIERUJESZ LUDŹMI:** Zasady ogólne; Rozmawiaj z ludźmi! ;Inteligentne kontakty społeczne; Inteligencja emocjonalna

w kierowaniu szkołą; Nauczyciel lojalny; Jak motywować pracowników, czyli o nagrodach i karach. SOCJOTECHNIKI TRZEBA ZNAĆ...: Mowa ciała; Publiczne przekonywanie; Zakłócanie wystąpień publicznych; Przed tłumem; Walczymy z tremą. LOBBING, OUTSOURCING, COACHING W SZKOLE: Lobbying w oświacie; Outsourcing, czyli zlecaj innym; Bądź mentorem, organizuj coaching. KIEROWANIE ZMIANĄ: Działać skutecznie; Kto pomaga, kto utrudnia?; Kształtuj postawy innowacyjne. EFEKTYWNA NARADA: Przygotowanie zebrania; Prowadzenie narady. ZATRUDNIASZ NAUCZYCIELA: Ustalenie kryteriów; Jak ogłosić ofertę?; Selekcja kandydatów; Rozmowa kwalifikacyjna; Podjęcie i ogłoszenie decyzji; Niebezpieczeństwa. WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI: Włączanie rodziców do procesu decyzyjnego; Szkoła otwarta dla rodziców; Informować na bieżąco; Kontakty osobiste; Pedagogizacja rodziców; Wyróżnianie rodziców. MENEDŻER OŚWIATY A MEDIA: Media to potęga!; Gdy przyjdzie dziennikarz...; Proszę o sprostowanie!; Organizujesz konferencję prasową; Przed kamerą. PUBLIC RELATIONS, CZYLI JAK PROMOWAĆ PLACÓWKĘ EDUKACYJNĄ: Magiczny trójkąt public relations; Jakość usług dydaktyczno-wychowawczych; Zasady promocji szkoły; Opinia o dyrektorze; Uwagi końcowe. PRZESTAŁEŚ BYĆ DYREKTOREM – I CO DALEJ?: Zakończenie – wciąż się ucz...; Psychotesty, czyli sprawdź się dyrektorze...

Krótko mówiąc, Poradnik przedstawia jak posługiwać się metodami socjotechnicznymi, efektywnie prowadzić narady, rozmawiać z rodzicami i współpracować z mediami. Dwa pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny, pozostałe uczą praktycznych umiejętności menedżera. Z kolejnych rozdziałów można dowiedzieć się:

- jakie trzeba mieć predyspozycje, aby skutecznie pełnić funkcję menedżera,
- jak wygrać konkurs na dyrektora szkoły,
- jakie zmiany spowoduje i jakie skutki będzie miało dla Ciebie objęcie stanowiska dyrektora,
- jak kreować w środowisku swój wizerunek jako szefa,
- jak skutecznie kierować ludźmi, jak z nimi rozmawiać, nawiązywać kontakty społeczne i emocjonalne, jak operować systemem nagród i kar,
- jakie stosować socjotechniki, aby osiągnąć zamierzone cele,
- jak tworzyć lobby działające w interesie szkoły, jak przekazywać część zadań wyspecjalizowanym instytucjom, a także jak wspomagać młodych nauczycieli w ich rozwoju zawodowym,

- jak kierować działaniami nowatorskimi w szkole,
- jak przygotować i prowadzić narady,
- jak zatrudniać nowego nauczyciela,
- w jaki sposób pozyskiwać rodziców do aktywnej współpracy ze szkołą,
- jak wypracować w mediach pozytywny wizerunek szkoły, czyli o kontaktach z dziennikarzami,
- jak skutecznie promować szkołę na rynku usług edukacyjnych,
- jak z godnością i szacunkiem odejść z funkcji dyrektora.

Lechosław Gawrecki – dr pedagogiki, profesor nadzwyczajny, specjalista w dziedzinie zarządzania oświatą. Pracę zawodową rozpoczął jako nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 84 w Poznaniu, którą kontynuował w Liceum Pedagogicznym w Rogoźnie Wlkp. Od 1969 do 2004 roku związany z Kaliszem, gdzie był wykładowcą w Studium Nauczycielskim, adiunktem w Instytucie Kształcenia Nauczycieli, Oddział w Kaliszu (kierownik studiów podyplomowych, wicedyrektor). W 1993 roku założył w Kaliszu Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty – niepubliczną placówkę doskonalenia nauczycieli wyspecjalizowaną w menedżerskim kształceniu kierowniczej kadry oświaty. Do 2008 roku Studium ukończyło ponad 6 tysięcy osób z całego kraju. Od 2004 r. mieszka i pracuje w Gnieźnie, gdzie na bazie SDMO założył Gnieźnieńską Wyższą Szkołę Humanistyczno-Menedżerską „Milenium”. Od 2006 r. jest rektorem tej uczelni. Autor 10 książek i wielu artykułów w czasopiśmie i wydawnictwach zbiorowych, w większości z zakresu marketingu oświatowego. Publicysta oświatowy („Polityka”, „Głos Nauczycielski”).

Według Lechosława Gawreckiego właśnie profesjonalizmem w kierowaniu placówką edukacyjną różni się menedżer oświaty od tradycyjnego dyrektora szkoły. Albowiem menedżer – to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli właśnie dyrektor profesjonalny [3].

To czy kierownik placówki jest menedżerem, zależy od dwóch czynników:

- zakresu kompetencji przypisanych jego funkcji,
- sposobu pełnienia sprawowanej funkcji kierowniczej.

Rozwińmy tę tezę. Warunkiem podstawowym jest szeroki zakres kompetencji, oznaczający nie tylko szerokie uprawnienia, ale i rozległą odpowiedzialność, co w praktyce polega na działaniu:

- samodzielnym, tzn. bez szczegółowego monitoringu przez jednostkę nadzorującą, bez zewnętrznie określonych przepisów, szczegółowo regulujących zasady funkcjonowania placówki,

– twórczym, charakteryzującym się postawą innowacyjną oraz umiejętnością tworzenia własnych, oryginalnych koncepcji, sprzyjających rozwojowi placówki,

– sprawnym, tak aby placówka funkcjonowała bez zakłóceń,

– efektywnym, tak aby szkoła skutecznie realizowała założone cele.

Dopiero połączenie tych czterech elementów tworzy działanie menedżerskie, można bowiem zarządzać placówką samodzielnie, a nawet twórczo (tworzyć koncepcje rozwojowe, tyle że nierealne), ale mało sprawnie i bez efektów.

Spróbujmy stworzyć model dyrektora placówki edukacyjnej – menedżera oświaty.

Kierownik placówki oświatowej i zarazem menedżer jest pedagogiem, dysponującym szerokim zakresem uprawnień i wynikającej z nich odpowiedzialności, zdolnym do samodzielnego i twórczego, a zarazem sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych, ekonomicznych, organizacyjnych i administracyjnych oraz do projektowania własnych, oryginalnych koncepcji, doskonalących funkcjonowanie kierowanej przez niego placówki.

Dokonajmy porównania, na czym polega różnica między tradycyjnym, a menedżerskim zarządzaniem placówką edukacyjną. Można to ująć następująco:

Tabl. 1

STYL ZARZĄDZANIA

TRADYCYJNY	MENEDŻERSKI
Stosunek do funkcji kierowniczej	
bierny	czynny, aktywny
Zainteresowania	
brak lub powierzchowne, rozproszone	wyraźnie określone, ukierunkowane, stale pogłębiane i rozwijane
Stosunek do zadań	
skłonność do podejmowania wyłącznie zadań rutynowych, unikanie zadań nietypowych, złożonych; niski stopień zaangażowania emocjonalnego w wykonywane zadania	tendencja do podejmowania zadań innowacyjnych, wymagających działań nierutynowych; znaczny stopień zaangażowania emocjonalnego
Podejmowane działania	
głównie zautomatyzowane, niewymagające własnego wysiłku intelektualnego i refleksji	zróżnicowane, wykonywane w sposób zindywidualizowany, charakterystyczny dla danej osoby

Zdolności adaptacyjne	
brak umiejętności przystosowania się do nowych warunków, poddawanie się regulacji zewnętrznej, czyli dostosowywanie się do przepisów, nakazów, poleceń	szybka i sprawna adaptacja do nowych warunków, skłonność do tworzenia regulacji wewnętrznej (własnego systemu regulującego postępowanie)
Stosunek do pracy	
odtwórczy; praca jest wartością instrumentalną, sterowaną zewnątrz, dającą produkt standardowy	innowacyjny; praca jest wartością samoistną, wewnątrznie sterowaną, dającą nowe, oryginalne efekty

Mimo trudności, charakterystycznych dla okresu przejściowego między tymi dwoma, krańcowo odmiennymi stylami zarządzania, dyrektor placówki edukacyjnej ma dziś nieporównywalnie większe niż jeszcze kilka lat temu możliwości działania menedżerskiego. W codziennej praktyce szkolnej wyraża się to możliwością wprowadzania różnego rodzaju innowacji pedagogicznych (np. klas i programów autorskich), usprawnień organizacyjnych, wykorzystywania atutów szkoły dla zdobycia dodatkowych środków finansowych, a także (mimo wciąż istniejących ograniczeń) w działaniach kadrowych – wiele jest takich okazji, w których dyrektor może wykazać się własną inwencją, pomysłowością, uzdolnieniami koncepcyjnymi i wdrożeniowymi. Im bardziej twórczo dyrektor korzysta ze swoich kompetencji, tym bardziej staje się menedżerem.

Zadania w szkole

Umiejętne wykonanie zadanej pracy jest domeną ucznia. Demonstracja sposobu wykonania pracy jest domeną nauczyciela.

Nadzorowanie pracy innych jest domeną dyrektora szkoły. Inspirowanie innych do lepszej pracy jest domeną dyrektora szkoły – przywódcy [9].

Robert L. Katz podzielił umiejętności kierownicze na: techniczne, społeczne i koncepcyjne. Odnieśmy tę ogólną klasyfikację do kierownika placówki oświatowej [3].

1. Umiejętności techniczne, czyli takie, które są potrzebne do sprawnego organizowania bieżącej działalności pedagogicznej, administracyjnej i gospodarczej szkoły. Dyrektor placówki edukacyjnej powinien więc umieć:

- opracować plan pracy szkoły,
- ułożyć plan lekcji,
- zorganizować pracę rady pedagogicznej (przydział zadań, przygotowanie oraz prowadzenie posiedzeń itp.),

- sprawować bieżący nadzór pedagogiczny,
- zorganizować funkcjonowanie działów: administracyjnego i gospodarczego,
- prowadzić niezbędną dokumentację szkolną,
- korzystać z komputera.

Są to podstawowe umiejętności, które dyrektor musi posiadać, aby zapewnić sprawne funkcjonowanie kierowanej przez siebie placówki. Jednak tego rodzaju czynności mogą być wykonywane w sposób bierny lub menedżerski. Przykładowo przydzielanie wychowawstw poszczególnych klas może odbywać się mechanicznie, przypadkowo lub przeciwnie – według logicznie określonych kryteriów. Plan pracy szkoły może być przepisywany z roku na rok i być nic nie znaczącym dla faktycznej działalności szkoły "papierkiem" lub może być autorskim dokumentem, precyzyjnie wyznaczającym kierunki działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Dyrektora-menedżera wyróżnia zarówno sposób realizacji wyznaczonych zadań, jak i opanowanie dodatkowych umiejętności:

- profesjonalnego posługiwania się prawem, zwłaszcza oświatowym, administracyjnym i gospodarczym; niezwykle ważna umiejętność, biorąc pod uwagę znacznie zwiększony obecnie zakres kompetencji i odpowiedzialności dyrektora placówki edukacyjnej,
- prowadzenia działalności gospodarczej, przede wszystkim w celu zwiększenia zasobów finansowych szkoły, co jest wprost niezbędne przy bardzo skromnym budżecie centralnym; takie możliwości wynikają z pełnej swobody dyrektora w pozyskiwaniu pozabudżetowych środków finansowych,
- promowania własnej placówki i jej osiągnięć, szczególnie przydatne w warunkach konkurencyjności między szkołami.

Nie wystarczy jednak opanowanie przez dyrektora określonych umiejętności natury technicznej. Aby zarządzanie szkołą miało charakter menedżerski, jej dyrektor musi nabyć również niezbędne:

2. Umiejętności społeczne przejawiające się przede wszystkim w interakcjach z pracownikami szkoły, rodzicami, przedstawicielami lokalnego środowiska, a także z uczniami. Dyrektor-menedżer powinien wyróżniać się następującymi umiejętnościami o charakterze społecznym.

- prezentacji własnej osoby, niezwykle ważna umiejętność przy staraniach się o stanowisko (podczas konkursu), a następnie, po objęciu funkcji, dla zdobycia i utrzymania odpowiedniego autorytetu w środowisku,
- kierowania zespołem pracowników, przydzielania zadań, nadzór nad ich wykonaniem. A także tworzenia atmosfery sprzyjającej powstawaniu

emocjonalnych więzi nauczycieli i innych pracowników ze szkołą jako ich zakładem pracy, z którym się wewnętrznie identyfikują,

- indywidualizowania oddziaływań wobec poszczególnych pracowników, bo przecież każdy z nich jest inny, wymaga różnego traktowania,

- kształtowania atmosfery stymulującej innowacyjne postawy nauczycieli, tak aby mieli motywację do twórczych poszukiwań pedagogicznych,

- współpracy z rodzicami; aby włączyć ich do współdziałania, tak żeby czuli się współgospodarzami szkoły,

- współdziałania z władzami oświatowymi i samorządowymi, co powinno sprzyjać rozwojowi kierowanej placówki,

- nawiązywania kontaktów i współpracy z lokalnym środowiskiem, tak aby placówkę postrzegano w środowisku jako "naszą szkołę", której problemy nie mogą być nam obojętne i której sukcesy autentycznie cieszą.

3. Umiejętności koncepcyjne. Tego rodzaju zdolności wyrażają się w następujących umiejętnościach szczegółowych:

- diagnozowania pracy szkoły. Dyrektor musi umieć prawidłowo ocenić zachodzące w szkole zjawiska oraz określić stopień efektywności podejmowanych w niej oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a także mieć właściwe rozeznanie co do jej mocnych i słabych stron. Nie jest to łatwe. Dokonanie wielostronnej, a jednocześnie obiektywnej diagnozy funkcjonowania prowadzonej przez siebie placówki wymaga spojrzenia na nią z dystansu, trudnej umiejętności oddzielania zjawisk istotnych od mało ważnych. Trudno jest też wyzwolić się z własnego emocjonalnego zaangażowania w sprawy szkoły, co przecież znacząco może rzutować na stopień obiektywności dokonywanej przez dyrektora analizy jej działalności,

- tworzenia i realizowania autorskiej koncepcji działalności szkoły, obejmującej całość podejmowanych w szkole działań, zarówno pedagogicznych, jak i administracyjnych oraz gospodarczych. Taka w pełni dojrzała koncepcja powstaje stopniowo, w jakiejś mierze niewątpliwie również metodą prób i błędów. Sukces w tym zakresie zależy nie tylko od uzdolnień twórczych, ale i realizatorskich dyrektora. Można bowiem tworzyć bardzo oryginalne, nowatorskie koncepcje, nie przystające jednak do realiów konkretnej szkoły. Dobra koncepcja autorska musi więc uwzględniać zarówno warunki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, w jakich istnieje dana placówka. Warunki wewnętrzne – to specyfika szkoły (np. ogólno-kształcąca, zawodowa), charakterystyka jej uczniów, poziom i możliwości kadry pedagogicznej, jakość bazy szkolnej, możliwości finansowe itp. Warunki zewnętrzne zdeterminowane są swoistymi cechami lokalnego środowiska – zarówno społecznego, jak i

przyrodniczego. Autorem oryginalnej koncepcji działalności danej szkoły niekoniecznie musi być wyłącznie dyrektor. Jego menedżerskie działanie w tym zakresie może polegać na umiejętności dobrania odpowiedniego zespołu mającego przygotować tego rodzaju koncepcję i odpowiedniego pokierowania tym zespołem, ale przede wszystkim – na tworzeniu w szkole takiej atmosfery, która sprzyjać będzie twórczym poszukiwaniom. Konsekwentna realizacja własnej koncepcji funkcjonowania szkoły powoduje, że stopniowo nabiera ona własnego oblicza, zaczyna wyróżniać się wśród innych placówek, staje się oryginalna. Odmienność, pozytywnie wyróżniająca daną placówkę, będzie cechą szczególnie cenną w warunkach konkurencyjności. Prawdopodobnie już wkrótce wysokość środków finansowych będzie w znacznym stopniu zależeć od liczby uczniów w szkole – podobnie jak dzieje się już w wielu krajach. Oznacza to również swobodny wybór szkoły przez rodziców i uczniów. W takim systemie szkoła wyróżniająca się w środowisku oryginalnością działań, atrakcyjnym obliczem, będzie przede wszystkim preferowana,

– tworzenia perspektywicznej wizji rozwoju placówki. Dyrektor-menedżer potrafi nie tylko na bieżąco realizować własną koncepcję działalności pedagogicznej szkoły, ale również ma określoną wizję jej rozwoju. Wymaga to zdolności przewidywania zachodzących zmian, i to zarówno w skali makro, jak i mikro. W szerokim zakresie niezbędne jest ciągle obserwowanie i analizowanie trendów rozwojowych współczesnego szkolnictwa, kierunków zmian w pedagogice, orientacji w nowych koncepcjach edukacyjnych itp. Na tej podstawie można przewidywać, jakie tendencje będą dominować w najbliższych latach w oświacie. Aby je uwzględnić w odniesieniu do własnej placówki, trzeba także przewidywać możliwe zmiany w skali mikro, czyli w środowisku, w którym funkcjonuje szkoła. Należy zwrócić uwagę na zmiany: demograficzne, zawodowe, w zakresie zatrudnienia, kierunki rozwojowe danej miejscowości i regionu itp. Na tej podstawie dyrektor-menedżer jest w stanie stworzyć realną, perspektywiczną koncepcję rozwoju szkoły, którą kieruje.

Ciekawym na nasz pogląd wydaje się publikacja „Dyrektor szkoły. Pracodawca. Menedżer. Pracownik” w której przedstawiono kompetencje, obowiązki oraz odpowiedzialność dyrektora szkoły wynikające z roli pracodawcy [6]. Dyrektor szkoły (placówki oświatowej) jako organ zarządzający jednostką organizacyjną systemu oświaty został wyposażony w kompetencje w zakresie prawa pracy przez ustawę o systemie oświaty i ustawę Karta nauczyciela, a także kodeks pracy. Ustawy te określają również jego zadania wynikające z roli pracodawcy oraz precyzują wynikającą stąd odpowiedzialność.

Dokonamy tu zestawienia stosownych zapisów ustawowych, aby konstrukcję prawną roli dyrektora jako pracodawcy uczynić czytelną i pełną. Ustawa Karta nauczyciela (art. 7, ust. 1) traktuje dyrektora szkoły jako przełożonego służbowego wszystkich pracowników szkoły. Pojęcie przełożony zostało w teorii organizacji i zarządzania określone następująco: Jest to pracownik hierarchicznie zorganizowanej instytucji, mający bezpośrednich lub pośrednich i pośrednich podwładnych (kierowników i pracowników szeregowych). Rolę przełożonego określa zestaw jego obowiązków i uprawnień. Do uprawnień należy egzekwowanie od podwładnych realizacji zadań przewidzianych w odpowiednich dokumentach instytucji dla danego stanowiska pracy oraz wydawanie podwładnym i egzekwowanie poleceń służbowych, nie wykraczających jednak poza ramy umowy o pracę czy ustalony zakres obowiązków [6].

Ustawa o systemie oświaty (art. 39, ust. 3) potwierdza zapis Karty nauczyciela:

Dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. Dyrektor w szczególności decyduje w sprawach:

- 1) zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki,
- 2) przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki,
- 3) występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki.

Przytoczone ustawowe zapisy określiły ramy kompetencji (uprawnień) dyrektora szkoły wobec jej pracowników. Są to kompetencje pracodawcy. Z tych kompetencji oraz ze szczególnych zapisów kodeksu pracy wynikają określone zadania pracodawcy, a także jego odpowiedzialność za ich właściwą realizację. Po zawarciu stosunku pracy (art. 94 i 97 kp) dyrektor szkoły:

- zapoznaje pracowników z zakresem obowiązków,
- organizuje pracę w sposób zapewniający wykorzystanie czasu pracy i zmniejszenie jej uciążliwości,
- przeciwdziała dyskryminacji w zatrudnieniu, w szczególności ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, a także ze względu na zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony, w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy,

- zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pracy, prowadzi szkolenie bhp pracowników,
- terminowo i prawidłowo wypłaca wynagrodzenia,
- ułatwia pracownikowi podnoszenie kwalifikacji zawodowych,
- zaspokaja socjalne potrzeby pracowników w miarę posiadanych środków,
- stosuje obiektywne i sprawiedliwe kryteria oceny pracy pracowników,
- prowadzi dokumentację w sprawach związanych ze stosunkiem pracy i akta osobowe pracowników,
- wpływa na kształtowanie w zakładzie pracy zasad współżycia społecznego,
- udostępnia tekst przepisów dotyczących równego traktowania,
- przeciwdziała mobbingowi (mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników),
- wydaje niezwłocznie po rozwiązaniu stosunku pracy świadectwo pracy.

Problematykę podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli i zadania dyrektora szkoły z tego wynikające określają przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 r. w artykułach 33 i 39 oraz w ustawie Karta nauczyciela, art. 7. Na podstawie tych zapisów ustawowych Minister Edukacji Narodowej wydał stosowne akty wykonawcze: rozporządzenie z 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (DzU nr 98, poz. 1066 z późn. zm), minister ustalił kryteria oceny pracy nauczyciela. Dyrektor szkoły zobowiązany jest stosować je w procesie oceny pracy nauczyciela. Duże zmiany w procedurach sprawowania nadzoru pedagogicznego przynosi projekt nowego rozporządzenia MEN z 1 lipca 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Wywiązywanie się dyrektora szkoły z zadań pracodawcy podlega nadzorowi organu prowadzącego i częściowo organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Odpowiedzialność dyrektora wobec tych organów może zakończyć się w skrajnym przypadku odwołaniem dyrektora z funkcji kierowniczej (art. 38 USO). Oprócz tego odpowiedzialność za niewypełnianie zadań pracodawcy, szczególnie za nierespektowanie uprawnień pracowniczych określonych w prawie pracy, wynika z art. 281283 kp. Sankcją może być kara grzywny nałożona na dyrektora przez organy kontrolne Państwowej Inspekcji

Pracy. Oto rejestr wykroczeń pracodawcy wobec pracowników podlegających odpowiedzialności w postaci grzywny. Kto, będąc pracodawcą:

- zawiera umowę cywilnoprawną zamiast umowy o pracę,
- nie potwierdza na piśmie zawartej z pracownikiem umowy o pracę,
- wypowiada lub rozwiązuje stosunek pracy, naruszając prawo pracy,
- stosuje wobec pracowników inne kary niż zawarte w kodeksie,
- narusza przepisy o czasie pracy, o uprawnieniach pracowników związanych z rodzicielstwem, o zatrudnianiu młodocianych,
- nie prowadzi dokumentacji związanych ze stosunkiem pracy oraz akt osobowych pracownika,
- nie wypłaca w terminie wynagrodzenia lub dokonuje bezpodstawnych potrąceń,
- nie udziela pracownikowi urlopu wypoczynkowego lub obniża jego wymiar,
- nie wydaje pracownikowi świadectwa pracy,
- nie wykonuje orzeczenia sądu pracy lub ugody zawartej przed komisją pojednawczą lub sądem,
- będąc odpowiedzialny za stan bhp w zakładzie lub kierując pracownikami, nie przestrzega przepisów bhp,
- nie zawiadamia w ciągu 30 dni inspektora pracy o miejscu, rodzaju i zakresie prowadzonej działalności,
- nie zapewnia, aby budowa była wykonana na podstawie projektów uwzględniających wymagania bhp,
- wyposaża stanowiska pracy w sprzęt bez atestu lub certyfikatu,
- dostarcza pracownikowi sprzęt ochrony indywidualnej bez certyfikatu,
- stosuje materiały i procesy technologiczne bez ustalenia stopnia ich szkodliwości,
- stosuje nieoznakowane substancje chemiczne lub niebezpieczne preparaty chemiczne niemające kart charakterystyki tych substancji,
- nie zawiadamia inspektora pracy czy prokuratora o ciężkim, śmiertelnym lub zbiorowym wypadku przy pracy,
- nie ujawnia wypadku przy pracy lub choroby zawodowej,
- przedstawia niezgodne z prawdą informacje, dokumenty dotyczące wypadków czy chorób zawodowych,
- nie wykonuje w terminie nakazu inspektora pracy, uniemożliwia prowadzenie wizytacji zakładu pracy lub nie udziela informacji niezbędnych do wykonywania zadań podlega karze grzywny [6].

W kolejnych rozdziałach swojej pracy autor opisuje wszystkie podstawowe czynności dyrektora szkoły jako pracodawcy, przez które realizuje on swoje uprawnienia i zadania wynikające z regulacji ustawowych. Czynności te często związane są z tworzeniem określonych dokumentów, regulaminów wewnętrznych, a także innych regulacji związanych z zatrudnianiem pracowników i utrzymywaniem w sprawności organizacyjnej i materialno-technicznej szkoły (placówki), będącej miejscem kształcenia oraz wychowywania uczniów i pracy pracowników [6].

Podsumowując można stwierdzić, że kierownik placówki oświatowej staje się menedżerem wtedy, gdy po prawidłowo dokonanej diagnozie potrafi twórczo opracować, a następnie realizować własną koncepcję funkcjonowania szkoły oraz ma sprecyzowaną wizję jej rozwoju. Bardzo rozpowszechnione jest pojęcie Menedżer – lider. Lider tworzy szkołę, w której praca nauczycieli i nauka uczniów znaczą więcej niż zarobienie pieniędzy i zdobywanie kolejnych świadectw promocyjnych.

Celem lidera jest stwarzanie nauczycielom i uczniom systemu zachęt oraz warunków do podnoszenia kwalifikacji (doskonalenia się) oraz zbudowanie zespołu ludzi silnie umotywowanych, którzy identyfikują się z celami szkoły.

Zaangażowani pracownicy i uczniowie to klucz do zwiększenia wydajności.

Zarządzanie oświatą na poziomie lokalnym należy do najważniejszych zadań samorządu terytorialnego w Polsce. Z analiz przedstawionych w publikacjach wynika, że samorządy są w różnym stopniu zaangażowane w świadome kształtowanie swoich systemów oświatowych, różnie też wykorzystują dostępne instrumenty zarządcze.

W kolejnych badaniach warto omówić istotne tematy z dziedziny zarządzania oświatą: różnorodność modeli zarządzania, relacje między dyrektorem szkoły a organem prowadzącym, monitorowanie pracy placówek i kontrola zarządcza w oświacie, podać także liczne przykłady efektywnych narzędzi wspomagających zarządzanie w oświacie. Bardzo przydatnym w analizie Tematu zarządzania oświatą będzie w Biblioteczka Oświaty Samorządowej (Redaktor serii Jan Herczyński)

Tom 1. Strategie oświatowe, pod redakcją Anthony'ego Levitasa.

Tom 2. Zarządzanie oświatą, pod redakcją Mikołaja Herbsta.

Tom 3. Finansowanie oświaty, pod redakcją Mikołaja Herbsta.

Tom 4. Edukacja przedszkolna, pod redakcją Pawła Swianiewicza.

Tom 5. Informacje oświatowe, pod redakcją Jana Herczyńskiego.

Tom 6. Wskaźniki oświatowe, Jan Herczyński.

Bibliografia

1. Encyklopedia organizacji i zarządzania. Warszawa : PWE, 1982. s. 417.
2. Gawrecki Lechosław. Kompetencje menedżera oświaty. Wyd. 1, 2003. ISBN 83-88933-62-0. ss. 224
3. Gawrecki Lechosław. Promocja placówki edukacyjnej: konteksty ekonomiczne i pedagogiczne. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi2, ISBN 978-83-61249-08-5. 2008. – 116, [1] s.
4. Gawroński K. Zarządzanie placówką oświatową / Krzysztof Gawroński, Arkadiusz Stefan. Wyd. 3. Warszawa: WoltersKluwer, 2008. 351 s.
5. Kabat Franciszek. Ocena ryzyka zawodowego pracowników placówek oświatowych. Warszawa: Wyd. 1, ISBN 978-83-61249-01-6. 2008. ss. 47.
6. Komorowski Tadeusz. Dyrektor szkoły: pracodawca, menedżer, pracownik: poradnik prawnoorganizacyjny. Poznań: Wyd. eMPi², 2008. s. 327, [1] s.
7. Lorens Roman. Zarządzanie placówką oświatową. Wyd. 1, 2016. ISBN 978-83-65149-11-4 ss. 190.
8. Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności, Kraków, 2011, s. 9, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
9. Maxwell J. C.: Być liderem. Warszawa : Wyd. Medium, 1996. 233 s.
10. Pielachowski Józef. Trzy razy szkoła. Uczniowie - nauczyciele – organizacja. Poznań: Wyd. 1, 2007. ss. 160
11. Pielachowski Józef. ORGANIZACJA, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole: poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły. Poznań: eMPi², 2007. 246, [1] s.
12. Styl pracy dyrektora szkoły XXI wieku / Joanna Łukasik. Bibliogr. Edukacja. 2009, nr 2, s. 78-84. Zarządzanie przez skuteczne motywowanie. Role służbowe dyrektora szkoły. Kierowanie szkołą.
13. Szomburg J., Wstęp: czy idziemy w dobrym kierunku, [w:] Edukacja dla rozwoju / red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Polskie Forum Obywatelskie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010. s. 5.
14. Zarządzanie oświatą / pod redakcją Mikołaja Herbsta. Warszawa: Biblioteczka Oświaty Samorządowej, 2012. ss. 252.
15. Zimniewicz K. Nauka o organizacji i zarządzaniu. Warszawa–Poznań: PWN, 1990. S. 124.
16. Żurawska Mirosława. Kompetencje dyrektorów a marketingowe zarządzanie placówkami edukacyjnymi. Nowa Szkoła. 2008. nr 9. s. 21–28.

Яцишина О. В.,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
olgayatsyshyna2110@gmail.com

Головатюк І. Г.
здобувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
ivan_holovatiuk@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В США

Галузь арт-терапії почала набувати активного розвитку в середині ХХ століття в США і Великобританії. Причини її активного розвитку були схожі в обох країнах: необхідність надання психологічної допомоги ветеранам, які поверталися з Другої світової війни, зростання кількості програм психоаналітичного впливу та їх розповсюдження, а також зміна характеру мистецтва. В цей період мистецтво віддаляється від візуалізації того, що митці бачили на власні очі, проте більше базується на тому, що митці відчували й думали. Водночас у галузі психології зростав інтерес до проєктивного використання образів при оцінці проблем пацієнта та рис особистості. Арт-терапія постала на основі самопрогнозування та психоаналізу, зокрема багато науковців, які стояли біля витоків арт-терапії, самі пройшли через особистісний аналіз. Мистецтво як терапевтичну техніку вперше застосувала М. Наумбург. Вона була переконана, що малюнки в арт-терапії можуть бути використані як різновид живописних вільних асоціацій [10, с. 59]. Попри те, що традиційно арт-терапія використовується як засіб вираження особистістю своїх емоцій і глибинних переживань, а також як засіб психологічної допомоги, вона також може стати потужним інструментом роботи з учнівським і педагогічним колективами в контексті управління закладом освіти.

Аналіз досвіду зарубіжних арт-терапевтів свідчить, що одні дослідники (Е. Крамер) роблять акцент на тому, що художня творчість

допомагає встановити з особистістю більш тісний контакт і отримати доступ до її переживань, інші (М. Наумбург, Е. Гілл) на тому, що цілющий ефект художньої творчості досягається, насамперед, завдяки відволіканню від наболілого і створення позитивного настрою, треті – на тому, що творчість сама по собі здатна сублімувати почуття і давати вихід деструктивним тенденціям. Американські дослідники М. Ессекс, К. Фростіг і Дж. Герц [6], терапія мистецтвом є методом, що найбільше підходить для роботи з неповнолітніми, і що довгострокові форми психокорекційної роботи з ними можуть бути успішно реалізовані саме на базі шкіл. Основною метою впровадження арт-терапії в школи ці автори бачать адаптацію дітей (в тому числі тих з них, хто має емоційні та поведінкові розлади) до умов освітньої установи та підвищення їх академічної успішності. Низку загальних довгострокових завдань, які можуть бути виконані за допомогою арт-терапії, складають розвиток в учнів навичок вирішення проблем і їх здатності справлятися зі стресом, підвищення їх міжособистісної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок, а також розкриття творчого потенціалу молоді та формування в учнів здорових потреб. Ці дослідники пов'язують впровадження арт-терапії в школи характерною для американської освіти тенденцією розглядати шкільне середовище як таке, що формує здорову і соціально продуктивну особистість.

Серед фундаментальних праць з арт-терапії заслуговує на увагу дослідження М. Наумбург [13], Е. Крамер [12], Е. Гілла [9], М. Ессекс, К. Фростіг і Дж. Герц [6], Л. Гінц [10] та інших. Проблему застосування арт-терапії в освітньому менеджменті досліджували Дж. Нейборз [1], Н. Гнезда [8] та інші. Саме розповсюджений досвід застосування арт-терапії в школах США для управління учнівським і педагогічним колективом зумовлює науковий інтерес до цієї проблеми в Україні, де використання арт-терапії в галузі управління поки не набуло такого поширення.

У зв'язку з цим, метою дослідження є узагальнення зарубіжного (американського) досвіду управління навчальним закладом із використанням засобів арт-терапії.

Потенціал арт-терапії для освітнього менеджменту безпосередньо пов'язаний з її основним інструментом – мистецтвом. Мистецтво, за твердженням Н. Гнезди, це експресія, що є протилежною репресії і може зменшити емоційне оніміння та відчуття порожнечі [8, с. 93]. З цього приводу Р. Аргайл зазначає: «Для деяких дітей, чий розум потьмянів через

певні обставини, мова мистецтва дає можливість зростати емоційно» [2, с. 148]. Одна з основоположниць арт-терапії Е. Крамер зауважувала, що сам творчий процес є лікувальним в арт-терапевтичній роботі [12, с. 49].

Мистецтво розкриває, тобто допомагає зробити видимим «внутрішній матеріал» – спогади, переживання, відчуття, мрії, емоції, тривоги, конфлікти та біль. Мистецтво стає мостом між несвідомим і свідомим. Метафоричне за своєю сутністю, мистецтво зображає ідеї цілісно, наприклад, як вони існують у несвідомому. Окрім того, мистецтво є постійним, а отже його можна переглянути і переосмислити для глибшого розуміння, перегляду ідей [14].

Люди, які можуть неохоче розповідати про свої проблеми, часто швидше готові зображати свої відчуття. Розмова з іншою людиною (психотерапевтом, вчителем тощо) може здатися занадто особистою і, таким чином, особа може відчувати загрозу власній приватності. Проте мистецтво робить можливим розкриття внутрішнього світу в дещо замаскованій формі і таким чином знайти підхід до внутрішнього світу поступово, не порушуючи особистих меж [8, с. 94].

Директорка програми «Арт-терапія в школах», що функціонує в Нью-Йоркському університеті, М. Берберіан зазначає, що арт-терапія є засобом, за допомогою якого школа може надавати психологічну підтримку школяреві, оскільки не всі сім'ї мають змогу дозволити собі платну допомогу психотерапевта у випадку такої необхідності. Натомість арт-терапевтична служба в школах ефективно реагує на різноманітні й постійно мінливі потреби учнів. Арт-терапія також може слугувати своєрідним мостом між батьками та вчителями. Безпроблемна інтеграція послуг арт-терапії з іншими шкільними послугами підтримує учнів, вчителів та сім'ї для подолання перешкод та відновлення повноцінного функціонування. Окрім того, що мистецтво дає змогу особистості заглибитись у власний внутрішній світ, воно також сприяє послідовному міркуванню та організації думки для тих осіб, які стикаються з сильними, часто важкими переживаннями, але в яких не сформовані механізми, за допомогою яких можна впоратися з цими переживаннями. Важливо зазначити, що арт-терапія, на думку М. Берберіан, є ефективним засобом протидії булінгу в школі. Творчий процес дає можливість учневі візуалізувати образ себе бажаного. Часто учень, якого цькують однолітки в школі, зображує картини жорстокості, в яких він сам є сміливим супергероєм. Така візуалізація себе є своєрідною «репетицією» реальності, тобто, зображуючи

себе сильним, учень певною мірою готує свою свідомість до ідентичної ситуації в реальному житті, а не лише у власній уяві [11].

На думку П. Фрейр, арт-терапевтична робота в школі є базою для розвитку критичного мислення школярів. В арт-терапії учні можуть глибоко розмірковувати про себе та соціальний клімат у своєму оточенні, досліджувати притаманні їм суперечності у стосунках з оточенням та отримувати повноваження вирішувати проблеми [7, р. 98].

Одну з перших пробних арт-терапевтичних програм в США було запроваджено в окрузі Маямі-Дейд, що у штаті Флорида у 1978 році арт-терапевтом цієї програми стала Дж. Буш, яка, виходячи з власного досвіду, сформулювала п'ять принципів функціонування арт-терапії в школі:

1. Консультування:

- співпрацювати з вчителями, батьками та шкільними персоналом щодо навчальних, соціальних та поведінкових проблем;
- допомагати іншим краще зрозуміти розвиток дитини і його зв'язок з навчанням і поведінкою;
- зміцнювати робочі стосунки між педагогами, батьками і суспільством.

2. Освіта:

- проводити навчання зі стратегій управління навчальним процесом; навичкам батьківства; щодо роботи з дітьми, які мають особливі потреби; щодо методів навчання і викладання із застосуванням засобів арт-терапії.

3. Дослідження:

- оцінювати ефективність навчальних програм, методик управління поведінкою та інших послуг, що надаються в межах шкільного освітнього простору;
- проводити дослідження з метою отримання нових знань задля покращення процесу навчання.

4. Доступність:

- тісно співпрацювати з батьками і вчителями та здійснювати оцінку: когнітивний та емоційний розвиток, сильні і слабкі аспекти в навчанні, шкільні і класні програми й особистісний розвиток.

5. Включеність:

- працювати безпосередньо з учнями і їхніми сім'ями;
- допомагати розв'язувати конфлікти, пов'язані з навчанням і адаптацією до шкільного середовища;
- проводити консультації, тренінги з соціальних навичок, здійснювати управління поведінкою та вживати інших заходів;

– допомагати сім'ям впоратися з випробуваннями, як-от: розлучення або втрата близьких [5, с. 72-75].

Дослідники пропонують різноманітні форми управлінської роботи в школі із застосуванням арт-терапії. Найпоширенішою з них є шкільне консультування. Прибічники цієї форми роботи наголошують на тому, що арт-терапія – це легша форма спілкування для школярів, ніж розмова, і що консультанти можуть зосередитись на цьому аспекті арт-терапії, щоб допомогти деяким учням. Щоб використовувати мистецтво, консультанти повинні навчитися інтегрувати мистецтво терапевтично в консультування. Використовуючи мистецтво, варто на перше місце ставити процес, а не продукт і чітко розуміти потенційну користь цього процесу для школяра. Цю форму роботи активно використовують школи в США, оскільки її використання повністю відповідає стандартам Американської асоціації шкільних радників (American School Counselor Association).

Ще однією поширеною формою використання арт-терапії в школах є впровадження мистецької (художньої) освіти. Уроки мистецтва відіграють ключову роль у сприянні соціальному та емоційному розвитку, й подоланню соціальних та емоційних проблем. Упровадження арт-терапії в такі уроки, на думку науковців, лише посилюють їх позитивний вплив. Це особливо важливо, коли школи мають обмежені ресурси й обмежену кількість спеціально підготовленого персоналу для вирішення соціальних та емоційних проблем. Уроки мистецтва також є можливістю залучення до навчальної діяльності учнів з особливими потребами, для яких заняття з арт-терапії є, як правило, формою позашкільної діяльності.

При інтеграції арт-терапії у навчальну програму з мистецької освіти основна увага приділяється використанню різноманітних занять для сприяння соціальному та емоційному розвитку та допомоги при виникненні бар'єрів для такого розвитку (забезпечення позитивного клімату в класі: співпереживання, позитивний настрій, взаємоповагу) і у процесі викладання, і під час засвоєння школярами навчального матеріалу, і коли діяльність передбачає творче самовираження учнів як основу для сприяння терапевтичному впливу. Крім того, викладачі мистецтва можуть співпрацювати з іншими представниками педагогічного колективу: шкільними радниками, шкільними психологами, вчителями інших дисциплін та адміністрацією.

Спеціальна освіта. У школах США арт-терапія часто застосовується як додатковий вид роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби і включена в Індивідуальний освітній план (ІОП) таких учнів. У цьому

випадку, як правило, арт-терапевт бере участь в оцінці того, чи корисними для учня будуть арт-терапевтичні заняття, співпрацює з командою ІОП, встановлюючи конкретні цілі та документуючи прогрес [1]. Варто зазначити, що в перші роки впровадження арт-терапії в школи, її застосовували, здебільшого, лише для учнів з особливими потребами. Проте згодом, коли було відзначено потенціал арт-терапії для створення сприятливого освітнього середовища, вона набула розповсюдження як метод роботи зі школярами будь-якого віку і рівня підготовки.

Як зауважує Дж. Белслі, однією з форм використання арт-терапії адміністрацією шкіл США (зокрема штату Айова), є арт-стіна. Арт-стіна – це спеціально відведене місце в школі, де на стіну кріпиться аркуш товстого пергаменту, на якому учні мають змогу в будь-який час малювати. Сутність арт-стіни полягає в колективному створенні колажу, або своєрідного муралу, частину якого може створити кожен охочий учень під час перерви або в будь-який інший час, щоб «випустити» емоції. Передбачається, що така форма арт-терапевтичної роботи сприятиме зниженню рівня негативу і агресії серед школярів [4].

Американський арт-терапевт Н. Гнезда пропонує досвід власної практики, що був застосований нею в школах штату Огайо і може бути використаний в роботі шкільної адміністрації з учнівським, а за деякої модифікації, і з педагогічним колективом. Так, одна з програм, розроблених нею отримала назву «Креативні понеділки» (Creative Mondays). Цю програму було започатковано як позакласний вид діяльності. Зокрема, в школах її рекламували як «місце, де можна творити і говорити про життя» [8, с. 95]. Відвідування, як зазначає Н. Гнезда, було добровільним, а отже відвідувачів було небагато, хоча деякі школярі приходили на зустрічі регулярно. Щотижня зустріч розпочиналася з висловлення учнями проблем, які були в них на думці і хвилювали їх. Після цього група обирала тему або теми для творчості того тижня. В класі завжди були доступні різноманітні художні матеріали, щоб школярі мали широкий вибір не лише змісту своєї творчості, але й засобів. Кожній із зустрічей передувало вступне слово, під час якого учасники отримували інформацію про принципи, на яких базується проведення «Креативних понеділків». Серед цих принципів зокрема конфіденційність (за винятком випадків, коли школяр може піддавати ризику самому себе або іншого учасника зустрічі), повага до всіх учасників та їх творів, необов'язковість технічних навичок, наприклад: « уміння малювати не обов'язкове». Під час вступного слова учасникам нагадували також, що твори будуть

обговорюватися після закінчення роботи над ними. На створення малюнку на тему дня школярі мали 45 хвилин. Обговорення, що відбувалось після цього, модерували самі школярі, які найбільше прагнули висловитися щодо власних проблем у школі, або інших переживань. За свідченням Н. Гнезди, протягом «Креативних понеділків» обговорювалися безліч різноманітних проблем: від випускного вечора до подій 11 вересня 2001р. Під час цих зустрічей панувала невимущена атмосфера співпереживання. Під час «Креативних понеділків» школярі, і цілком успішні, і ті, які не могли впоратись із випробуваннями підліткового віку, отримували своєрідну публіку і можливість висловитися перед нею.

Інший проєкт, який було розроблено й впроваджено в навчальний процес шкіл штату Огайо, отримав назву «Втручання мистецтвом» (Arts Intervention). Проєкт був спрямований, передусім, на роботу зі школярами, яких усували від навчання через девіантну поведінку: часті запізнення на заняття, непокору, булінг в школі тощо. Для шкіл є звичним впливати на учнів, які виявляють схильність до девіантної поведінки, за допомогою чітко структурованої системи покарань. Одним із таких покарань було усунення учня від занять і долучення до групи таких самих «порушників». Приміщення, де перебували такі учні, називалось «Кімната відсторонених, а пізніше «Місце альтернативного навчання». Як свідчать дослідження багатьох психологів, біхевіористський підхід не є ефективним у попередженні девіантної поведінки школярів, оскільки він не звертається до першопричин поведінки і не навчає школярів по-різному реагувати на різні стимули [8, с. 95]. Намагаючись допомогти школярам зрозуміти свої проблеми і знайти їх вирішення, Н. Гнезда для школярів, схильних до девіантної поведінки, створила кімнату творчості, де реалізовувала програму «Втручання мистецтвом». Вона мала за мету спробу краще зрозуміти молодь, виявити та задовольнити їхні афективні потреби, оскільки афективне благополуччя безпосередньо пов'язане з успішністю в школі.

З цього приводу А. Маслоу зазначав, що людина може займатися самоактуалізацією лише тоді, коли реалізуються її основні потреби у фізичній безпеці, психологічній безпеці, любові, самоідентифікація та самооцінка. Ставати освіченим – це акт самоактуалізації. Школярі старших класів щодня борються за досягнення задоволення основних потреб, водночас маючи справу зі складністю побудови стосунків, як з однолітками, так і з дорослими, із самозреченням та проблемами безпеки в школі і в навколишньому світі. Серед школярів, які стикаються з

дисциплінарними діями з боку адміністрації школи, здебільшого ті, хто регулярно намагається впоратися зі шквалом емоцій, які вони переживають регулярно, проте не здатні зробити цього.

Проект «Втручання мистецтвом» реалізовувався за допомогою регулярних 100-хвилинних зустрічей, що відбувались через день. Приміщення кімнати творчості було оформлене з використанням плакатів з афоризмами, проникливими висловами і ідеями самопомоги. Окрім того, на стінах були розвішені чисті аркуші паперу, а в кімнаті завжди були акварельні і масляні фарби, олівці, фломастери і матеріали для колажів. Серед роздаткового матеріалу в кімнаті творчості наявні пакети карток «Оцінювання стилів навчання», «Стратегії управління гнівом», а також статті про насильство над дітьми, вживання наркотиків, депресію тощо. Тьютором проекту була сама Н. Гнезда. Перед початком реалізації проекту вона інформувала школярів, що проект має на меті виконання трьох основних завдань:

- наповнити навчальний час школярів певною продуктивною діяльністю;
- дати школярам можливість розвинути навички самопізнання;
- познайомити школярів з тьютором як з консультантом, до якого можна звернутися за необхідності.

Тьютор також повідомляв учнів, що під час реалізації проекту вони займатимуться мистецтвом і за його допомогою намагатимуться відобразити буденні теми, які їх хвилюють; що їм не обов'язково вміти добре малювати і що учасники проекту будуть говорити про свої роботи, тлумачити їх.

Попри те, що участь у проекті була добровільною, багато школярів зголосились. Їм, зокрема, пропонувалось порозмислити на таких питаннях: «Якби ти міг опинитися будь-де у світі, що це було б за місце?», «Хто є найближчою тобі людиною?», «Коли ти відчуваєшся найбільш самотнім?» і спробувати зобразити свої роздуми з цього приводу. Школярі працювали над малюнком близько 40 хвилин. Тьютор в цей час теж працював над власною картиною на окремому аркуші паперу. Працюючи паралельно з учнями як співпошукач життєвого сенсу, тьютор розкриває й деяку особисту інформацію і, таким чином, встановлює в класі атмосферу довіри.

Після того, як всі школярі закінчили працювати над картиною, тьютор розпочинав обговорення учнівських творів. Коли це було можливо, він ставив відповідні запитання, які спонукали учнів до пошуку інсайтів або до

дискусії. Під час зустрічей в рамках проєкту «Втручання мистецтвом» обговорювались такі теми як: булінг, стосунки з батьками, таланти та інтереси, расова/ етнічна/ гендерна дискримінація, потреба в допомозі з навчанням, насильство, філософія життя, управління гнівом, самооцінка, життєві мрії та цілі, несправедливість, цінності, любов, побутове насильство тощо [8, с. 97].

Таким чином, «Втручання мистецтвом» мало за мету полегшити зміни у поведінці учнів, допомагаючи їм розвивати навички самопізнання та засвоювати нові механізми подолання. Безпосередньо в проєкті взяли участь лише окремі учні, проте проєкт запропонував шляхи виявлення та розв'язання проблем, якими учні могли ділитися зі своїми однолітками. Для школярів, чії проблеми виходили поза межі переліку проблем, що обговорювались під час зустрічей в рамках проєкту «Втручання мистецтвом», проводились зустрічі з керівництвом за участі консультанта-психолога з метою скерувати цих школярів для отримання більш спеціалізованої психологічної допомоги. Важливо, що в школах штату Огайо, де Н. Гнезда застосовувала свої методики, не було ані штатних соціальних працівників, ані психотерапевтів. Під час реалізації проєкту «Втручання мистецтвом» проводились консультації з місцевою службою психологічного консультування з тим, щоб представники цієї служби здійснювали нагляд за процесом реалізації проєкту і скеровували школярів, які потребували цього, безпосередньо для одержання психотерапевтичної допомоги.

Після застосування розробленої методики було проведене опитування школярів, які брали участь у зустрічах, для з'ясування результатів діяльності проєкту. Приблизно половина учасників зустрічей в рамках проєкту «Втручання мистецтвом» зазначили, що в їхньому повсякденному житті відбулися зміни. Зокрема, школярі відзначили, що стали відповідальніше ставитись до навчання, рідше пропускати заняття, приймати більш осмислені і виважені рішення.

Окрім того, нині в США діють арт-терапевтичні програми як у міських школах, так і в школах у сільській місцевості різних штатів. Зокрема, у штаті Алабама функціонує програма «Art Abilities», що діє у 16 школах округу Шелбі. Програма розрахована на 9 тижнів і спрямована на розвиток рухових навичок, соціалізації, сенсорної адаптації передусім дітей з особливими потребами різного рівня.

У державних школах округу Маямі-Дейд, штат Флорида, програма арт-терапії (Miami-Dade County Public Schools (M-DCPS), згадана вище,

була започаткована ще наприкінці 70-х років минулого століття, проте успішно функціонує донині. На перших етапах свого становлення програма була спрямована на роботу зі школярами з різними видами спеціальних потреб, проте в останні кілька років вона змінила свій фокус на допомогу учням з емоційними та поведінковими порушеннями. В рамках цієї програми арт-терапевт проводить щотижневі індивідуальні зустрічі або зустрічі у малих групах і розробляє індивідуальний план роботи з кожним школярем. Алгоритм роботи арт-терапевта програми M-DCPS складається з кількох етапів:

1. Оцінка. Арт-терапевт індивідуально оцінює сильні і слабкі сторони школяра і визначає когнітивні, психологічні, соціальні і проблеми у навчанні, які потребують розв'язання.

2. Вплив. На цьому етапі арт-терапевт безпосередньо вживає заходів для розв'язання проблем, визначених раніше. Зокрема, на цьому етапі здійснюється індивідуальна, групова або парна арт-терапія зі школярами, робота з батьками, співпраця з іншими працівниками, які беруть участь в реалізації індивідуального плану навчання школярів, документування планів арт-терапевтичної роботи і прогрес школярів під час неї тощо.

3. Консультування. Арт-терапевт консультується з працівниками школи, батьками і фахівцями з інших установ щодо емоційних, поведінкових, навчальних проблем, з якими стикається школяр, а також проводить тренінги для батьків, шкільних працівників та представників громади.

4. Професійний розвиток. Окрім власної практичної діяльності, арт-терапевт систематично підвищує свій професійний рівень, зокрема беручи участь у освітніх і терапевтичних майстер-класах, конференціях, семінарах та симпозіумах. Важливим елементом професійного розвитку арт-терапевта, задіяного у реалізації програми M-DCPS, є обмін досвідом із колегами, які працюють у подібних умовах.

5. Дослідження. Участь у теоретичних і практичних дослідженнях в галузі арт-терапії і спеціальної освіти [3, с. 6-7].

Таким чином, арт-терапевт, залучений до реалізації програми M-DCPS окрім власне практичної роботи з учнями, здійснює систематичну наукову і самоосвітню діяльність, що дає йому змогу завжди бути в курсі останніх тенденцій у розвитку арт-терапевтичної практики.

Варто зазначити, що робота арт-терапевта за програмою M-DCPS здійснюється не ізольовано за самостійно розробленою програмою, але всебічно підтримується школою. Арт-терапевт є частиною команди, яка працює над реалізацією програми через індивідуальні навчальні плани для

школярів. Зокрема, розроблено чіткі вказівки щодо тривалості занять в рамках програми, середовища, де відбуваються заняття тощо. Так, заняття за програмою тривають від 30 до 60 хвилин, а саме: 60 хвилин – первинна консультація, під час якої арт-терапевт з'ясовує основні проблеми школяра, над якими доведеться працювати, 30-45 хвилин – індивідуальна сесія, 45-60 хвилин – групова сесія. Заняття відбуваються в окремій аудиторії, що забезпечує приватність і конфіденційність під час як індивідуальних, так і групових арт-терапевтичних сесій. Окрім того, засновники програми зобов'язують школу, де відбувається реалізація програми, надати в користування команді і арт-терапевту зокрема приміщення для зберігання робочих матеріалів і документації. Станом на сьогодні, у підрозділі спеціальної освіти програми M-DCPS працюють 18 арт-терапевтів, технічну підтримку їхньої роботи здійснює спеціально призначений член департаменту [3, с. 8].

Серед інших арт-терапевтичних програм, що діють у школах США, варто виділити також програми у штатах Канзас (шкільний округ Шовні Мішн), що була започаткована у 1972 році як додаткове навчання для дітей з особливими потребами, які навчалися за індивідуальним графіком поза межами школи, і нині функціонує як програма позакласної діяльності; Вісконсін (державні школи Грін Бей), де арт-терапевтична служба спрямована на роботу з двома основними групами школярів: з девіантною поведінкою (зокрема, правопорушники) і з хронічними психічними захворюваннями; Вермонт (шкільний округ Берлінгтон), де арт-терапевтична служба діє у початкових класах шкіл й орієнтована на покращення соціальних навичок, а також навичок позитивного спілкування, розв'язання проблем і конфліктів, підвищення самооцінки і самостійності під час роботи зі школярами та їхніми батьками тощо.

Отже, нині арт-терапія є невід'ємною частиною функціонування освітніх закладів США, зокрема закладів початкової та середньої освіти, де діють арт-терапевтичні служби, що започатковані, регулюються і фінансуються з боку держави. Систематична робота арт-терапевтичних служб в школах допомагає знизити кількість школярів, які виявляють схильність до девіантної поведінки, рівень тривожності і агресії серед школярів; окрім того, арт-терапія стає ефективним інструментом у роботі з учнями, які мають особливі потреби, допомагає виявити емоційні і психологічні проблеми, що їх турбують, і знайти шляхи розв'язання цих проблем.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному дослідженні можливостей використання американського досвіду роботи

арт-терапевтичних служб і їх ролі в управлінні закладами освіти в Україні, а також розробці рекомендацій щодо запровадження системної арт-терапевтичної роботи у закладах загальної середньої освіти України.

Список використаних джерел

1. About Art Therapy and Schools. UCLA School Mental Health. URL: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>
2. Arguile R. Art therapy with children and adolescents. In D. Waller & A. Gilroy (Eds.). *Art Therapy, A Handbook*. Philadelphia: Open University Press, 2000.
3. Art Therapy: Empowering Students Through Creativity. Miami-Dade County Public Schools. Clinical Art-Therapy Department. URL: <https://www.arttherapy.org/upload/toolkitflorida.pdf>
4. Balsley J. 4 Simple Art Therapy Strategies. The Art of Education University. URL: <https://theartofeducation.edu/2011/11/03/4-simple-art-therapy-strategies/>
5. Bush J. *The Handbook of School Art Therapy: Introducing Art Therapy into a School System*. Charles C Thomas Pub Ltd., 1997. 206 p.
6. Essex M., Frostig K., Hertz J. In the Service of Children: Art and Expressive Therapies in Public Schools. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 2013. Vol. 13. PP. 181–190.
7. Freire P. *Education for Critical Consciousness*. NY: Bloomsbury USA Academic, 2013. 168 p.
8. Gnezda N. Art-Therapy in Educational Settings: A Confluence of Practices. *Arts&Teaching Journal*, 2015. Vol. 1, Iss. 1. PP. 92–102.
9. Hill A. *Art Versus Illnes: a Story of Art-Therapy*. London: Allen and Unwin, 1948. 106 p.
10. Hinz L.D. Art-Therapy. In E. S. Neukrug (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy*. SAGE Publications, Inc., 2015. PP. 59–63.
11. Keane C. An Expert on School-Based Art Therapy Explains how Art Therapy Helps Children Make Sense of the Insensible. American Art Therapy Association. URL: <https://arttherapy.org/art-therapy-helps-children-make-sense-of-the-insensible/>
12. Kramer E. *Art as therapy: Collected papers*. London: Kingsley, 2001. 272 p.
13. Naumburg M. *Dynamically-oriented art therapy: Its principles and practice*. New York: Grune & Stratton, 1966. 168 p.
14. Wadeson H. *Art psychotherapy*. 2nd edition. NY: John Wiley and Sons, 2010. 592 p.

З М І С Т

Передмова	3
Розділ 1. РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	5
Боднар О. С. СИСТЕМНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ПЛАНУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	5
Винничук О. Т. ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ.....	19
Горішна О. М. ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ У ПРАКТИЦІ ВРЯДУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	31
Huzar O. ORGANISATIONAL CULTURE AT THE EDUCATION INSTITUTIONS LEVEL: RESEARCH ASPECT	46
Івасів О. В. УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	57
Радченко О. Я. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	70
Удич З. І. РЕСУРСНИЙ АСПЕКТ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ	83
Чайка В. М., Писарчук О. Т. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИДАКТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	97

Шульга І. М., Кікінежді О. М. РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	114
Розділ 2. СУЧАСНІ ТРЕНДИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ.....	128
Андрійчук І. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ДЕРЖАВНИХ ТА ПРИВАТНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ.....	128
Вихор С. Т. ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ СТРАТЕГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	143
Главацька О. Л. САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	160
Мешко Г. М., Мешко О. І. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	178
Сорока О. В. ҐЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА.....	194
Розділ 3. КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: НОВІ ВИМОГИ ТА ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ФУНКЦІЙ.....	207
Груць Г. М. УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ	207
Оверчук В. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА- АБ'ЮЗЕРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО.....	222

Сеньовська Н. Л. ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	236
Темченко О. В. ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	249
Розділ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ.....	263
Біницька К. М., Бучківська Г. В., Біницька О. П. ДОСВІД УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТАМИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА	263
Nestajko I. КОМПЕТЕНЦЈЕ MENEĐŽERA OŚWIATY (POLSKIE DOŚWIADCZENIE).....	276
Яцишина О. В., Головатюк І. Г. ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В США.....	295

Наукове видання

Колектив авторів

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ
ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

Монографія

за загальною редакцією В. П. Кравця, Г. М. Мешко

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 25.06.2020.
Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 80 г/м². Друк на дублюванні.
Умов.-друк. арк. 18,02. Обл.-вид. арк. 16,83
Тираж 300 примірників. Замовлення № 06/20/7-1.

Видавець

Редакційно-видавничий відділ
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №2043, від 23.12.2004.

Виготувач:

ФОП Осадца Ю.В
м. Тернопіль, вул. 15 Квітня, 2Д/10
тел. (097) 988-53-23

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.*