

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
Соціально-гуманітарний факультет  
Кафедра фундаментальних та спеціальних дисциплін ЧННІПБ

**ПРИГАР Юлія Володимирівна**

**УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ**  
**СУСПІЛЬСТВА**

спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки  
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

*Виконала студентка групи*  
*ОСПЕДмч-21*  
*Ю.В. Пригар*

*Науковий керівник:*  
*к.е.н., доцент Дерманська Л. В.*

**ТЕРНОПІЛЬ-2021**

## РОЗДІЛ 1

### СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

#### 1.1. Сучасні парадигми управління закладом освіти

Винятково вагому регулятивну роль у науці виконують парадигми. Парадигма – передова теорія науки (базовий підхід) й вища по стосунку до нових категорія наукового пізнання, що опирається на бінарних опозиціях, а також ухвалена в якості взірця постановки й подолання проблем впродовж певного історичного етапу, що вказується у науковій літературі та приділяється науковим співтовариством, не враховуючи галузі знань. Парадигма – вихідна концептуальна система, модель постановки проблем та їх подолання, методів розвідки, пануючих протягом певного історичного етапу в науковій спільноті.

Це дисциплінарна матриця організованих складових різного роду, які формують єдине ціле і діють як монолітне ціле, постачаючи абсолютну повноту професійного контактування та відносну одноголосність професійних поглядів наукової спільноти. Парадигма – це комплекс знань і цінностей, що формулює пріоритети у виборі мети та засобів їхніх здобутку, система цілісного розуміння пізнавальної та практичної роботи. Основними складовими парадигми є:

- 1) символічні сповіщення;
- 2) метафізичні частини парадигми (ймовірні схожості та метафори);
- 3) цінності;
- 4) загально визнані взірці.

До змісту парадигми налічують комплекс теоретичних стандартів, ціннісних критеріїв, світоглядних положень, методи і доміанти розвідок. Отже, парадигма, втім, як й інші компоненти методології, не є тотожною решті елементів. Вона формує себе з них же. Для модерної науки властива поліпарадигмальність. Вона налічує кілька порівняно самостійних парадигм, які доповнюють її не тільки методологічною різноманітністю, а саме: когнітивна, аксіологічна, компетентнісна, синергетична. Когнітивна парадигма ґрунтується на декількох постулатах, а точніше: когнітивна спроможність

аналізується як сила (енергія) , що змінює інформаційні потоки, діяння яких викликає зародження нового знання, сприймання про незначну раціональність, що суперечить особі все достовірно обміркувати та лімітує активність в галузі переробки даних та добродіє виробленню синергії в просторі виникнення та вжитку знань.

Когнітивна парадигма аналізує категорію «знання», як базовий ресурс, що постачає сьогочасну дієвість і якість результату будь-якої діяльності. Знання проймає всі стадії і вектори створення продуктів, надто нових, що постачають конкурентоспроможність освітнього закладу. Знання аналізуються як основний інструмент, що заохочує фахівців в сфері управління активніше використовувати психологічні, соціологічні, та культурологічні погляди для дефініції джерел управлінської дієвості. Застосування поняття «знання» перетворило міркування з матеріального та об'єктивного на суб'єктивний та речовий характер в управлінні.

Оперуючи процесами, системами, проектами управлінці чимраз частіше базується на бачення про них, ніж на безсумнівні характеристики їх вираження. Знання, як вирішальний інструмент здобутку високої якості, що є психологічно, соціально та культурно спричинене є рушійною силою в напрямку розвитку когнітивної парадигми.

Основними принципами когнітивної парадигми є: знання аналізується як ресурс, тобто має значення та розмір; знання розбирається як актив (має вартість та продукує нову вартість); знання визначається як власність (має значущість та приналежність); знання аналізується як віртуальна матерія (йому притаманна гнучкість, в'язкість, втім воно не являється матеріально-речовим явищем).

Поняття «компетенція» допустимо допускати центральним складником понятійного апарату компетентнісної парадигми. Продуктивність здійснення роботи прямо асоціюють із фактом в її виконавця певних компетенцій як характеристик, що розрізняють якість реалізації роботи більш і менш ефективних виконувачів аналогічної роботи. Компетенція це система

поведінки робітника в ході реалізації професійної діяльності. До числа компетенцій налічуються наявні (знання, навички) та завуальовані спосібності особи (риси характеру, мотиви). Ця дійсна дуальність у межах компетенції є поєднанням когнітивного, предметно-практичного й особистого досвіду. Синтез особистісних і соціально-професійних рекомендацій працівника генерує його компетенцію як цілісну модель професійної позиції.

Умовою продуктивної практичної реалізації даної системи рахується високий рівень об'єктивного (існуючого, соціально-професійного) компонента за умови відповідності суб'єктивного (завуальованого особистісної) компонента галузі професійної діяльності робітника та займаній посаді. Істотним чинником у здійсненні компетентісної парадигми є курс на системний розвиток компетенцій робітників як системи знань, вмінь, навичок, досвіду, адаптаційних спроможностей, бажання до самовдосконалення та професійного утвердження. Як інструмент управління компетентісна парадигма віщує визначення виразної відповідності між компетентністю робітника як набором його компетенцій та професійними й поведінковими зобов'язаннями, що стосуються працівника на визначеному робочому місці.

Дана відповідність постачається за рахунок опрацювання та введення моделей компетенцій педагогічних працівників, під якими усвідомлюється набір компетенцій, потрібних для ефективного здійснення професійних обов'язків на визначеній посаді з її індивідуальними мотивами та корпоративною культурою. Як новітня парадигма управління, вона зосереджує увагу не стільки на знаннях і навичках персоналу, скільки на перспективі їх реалізації в ході професійної роботи та бажанні працівника до постійного поліпшення своєї моделі компетенцій. Основна націленість аксіологічної парадигми управління освітою – це визначення особи як граничної цінності буття; розробка і введення державних, філософських, соціальних та галузевих морально-правових схем гарантій обов'язковості людської цінності в освіті та бутті за будь-яких умов. Вона здійснюється через ціннісний аспект управління, що обумовлено з нахилами, мотивами її діяльності та у сформованій

націленості на управлінську працю. Дана сформованість є комплексом мотивів, мети, ціннісних орієнтацій, взаємин, що окреслює внутрішній та зовнішній потенціал, а також продуктивність або ні його роботи.

Внутрішніми орієнтирами, які зумовлюють та скеровують професійну діяльність управлінця є власні ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації показують внутрішню основу взаємин управлінця до його професійної діяльності, демонструють його міркування про цілі та засоби їх здобутку. Через вказані цінності управлінець визначає предметом аналізу власні сили, працює, реалізує себе у роботі. В ході своєї діяльності він виробляє у свідомості індивідуально-смыслові скерування професійної діяльності, актуалізує тільки ті цінності, які мають для нього професійно значущий сенс. Таким способом він породжує індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, від яких обумовлена динаміка поліпшення його професіоналізму.

Синергетична парадигма роботи базується на загальнонаукову тенденцію вжитку синергетики як методології, так і в розвитку різних сфер наукового знання, позаяк сполучає два найбільш актуальних способи – холізм і системність. Біфуркаційні механізми еволюції соціуму в базу яких призначено процес самоорганізації, є валовим принципом побудови світу. При цьому синергетика не є суворо орієнтованою системою методологічних положень і понять, вона виконує роль системної рефлексії і зступає не з загальноприйнятого терміну «система», а з комплексу властивостей, які притаманні для неї. Серед них - нелінійність, монолітність, стійкість, процеси становлення, самоорганізації елементи, системний «ефект складання», завдяки якому, складові, які входять у систему виділяються в залежності від повного, від координації з іншими частинами і ведуть остаточно інакше, ніж у випадку незалежності.

Основоположним компонентом синергетичної парадигми є положення самоорганізації складної системи. Синергетична система позначається спромогою утворювати множинність систем, що постають, параметри яких визначаються рисами самої системи і характером співіснування з навколишнім

оточенням. Якраз це визначає спромогу цих систем до еволюції – послідовної зміни складових у ході розвитку. З точки погляду синергетики розвиток особистості виникає як безперевний рух від одного стану системи до іншого, в якому дисбаланс, випадковість, створення/руйнування, проходження пунктів біфуркації тощо є звичними станами системи, що, поступово змінюючи один одного, генерують суцільний ланцюг трансформацій.

Адаптивна парадигма в управлінні, її основною ідеєю є потреба узгодження різнонацілених впливів на освітню систему в межах мінливого осередку. Філософське тлумачення адаптивної парадигми управління проводиться з позицій теорії нестабільності, яка формує базу синергетики й трактує процеси нелінійного розвитку, який спричинений багатofакторним різноспрямованим діянням. Якраз такий розвиток будь-яких процесів здійснюється при переході системи з одного звичного стану в інший. Нелінійні трансформації потребують зміни сталих організаційних систем управління на мобільні й хиткі. У свою чергу, такі управлінські структури спричинюють розвиток партнерських взаємин та інтерактивної взаємодії між усіма членами управлінського процесу, що неодмінно постають в умовах недостачі даних та невизначеності. Якраз тому в цих умовах оптимальним способом керівництва є сукупність старань першої особи та виконувачів або керівництва через самоуправління. Ініціювати роботу самоуправління вірогідно, ввівши людину до формування реалістичної мети і побіжно надавши їй рівні свободи для саморозвитку в рамках даної мети. Діяльність, як база розвитку, завжди націлюється трьома силами: зовнішніми правилами, власним мотивом та наявними обставинами. Найефективніша діяльність – це та, яка спричинена власним мотивом.

Тому варто координувати власний мотив із зовнішніми вимогами і зважати на наявну ситуацію. Це постачатиме реальність реалізації дій і зробить їх принагідними, як для людини, у якої є внутрішні вимоги, так і для середовища, країни, що покладають зовнішні вимоги перед нею. Акт узгодження неухильно вводить людину у хід самоуправління, децентралізуючи

зовнішнє діяння. У процесі пристосування спроможні мінятися кількісні та якісні рекомендації системи, а також її будова. Чим суттєвіші зміни зовнішнього осередку, тим більш вагомою є трансформація системи, що здійснюється в результаті її пристосування. Різноманітність і ступінь мінливості умов, до яких пристосовується система, визначає міру її пристосованості, спромоги допомогти кожному здобути оптимального рівня інтелектуального розвитку чинно до природних нахилів та здібностей. Ключовою ознакою адаптивного парадигми є взаємоприспосовування та органічне поєднання цілей керівника і бажання виконавця на базі вироблення гнучких моделей роботи. Рушійним чинником розвитку даної системи є баланс інтересів усіх її членів і підструктур.

Стратегічна парадигма управління, її вихідною ідеєю, що відображає її сутність, є ідея необхідності зважання на взаємозв'язок та взаємовплив зовнішнього та внутрішнього осередків при дефініції цілей суб'єкта управління. Суб'єкт пізнає різного зовнішнього діяння прямих і опосередкованих чинників (соціокультурні, політичні зміни, діяння групових інтересів тощо). Парадигма стратегічного управління дає можливість систематизувати та виділити притаманні їй риси: ґрунтується на певному поєднанні теорії; системному, ситуаційному і цільовому способах до роботи відкритої соціальної системи освітнього закладу; орієнтує на дослідження умов, в яких діє суб'єкт управління. Це дає спромогу створювати рівнозначні цим умовам системи стратегічного керування, що різнитимуться одна від одної залежно від ознак суб'єкта та характеру зовнішнього осередку.

Розгляд, інтеграція та вжиток інформації для ухвалення стратегічних рішень дає можливість окреслити зміст та систематичність дій щодо змін у організаційній будові завдяки зниженню невизначеності ситуації. Результатом цього є те, що об'єктом опрацювання стає система управління загалом, а також організаційна будова стратегічного управління. Призначення цієї системи стратегічного управління - налагодження процесів стратегічного управління для здобутку заданого рівня остаточних результатів роботи організації.

Стратегії в цій ситуації постають як інструменти здобутку цілей для дієвого виконання обраного стратегічного набору. Відтак парадигма стратегічного управління покладає наголос на те, що організаційні структури, які діють в тотожному зовнішньому осередку, по-різному розвиваються і мають неоднаковий успіх залежно від сутності стратегії, що здійснюється. Виокремлюють три рівні стратегії: загальний, функціональний та операційний. Вони формують ієрархічну піраміду, де стратегії кожного рівня не тільки взаємопов'язані, але і позначаються на зміст стратегічних програм інших ступенів, чим постачають валову збалансованість.

Центральною ідеєю рефлексивної парадигми є приведення у функціонування механізмів безперестанного інтенсивного розвитку, що зумовлюють самокерований розвиток системи; усвідомлення чільної ролі рефлексії у конструюванні та конструкції системи управління, що рефлексія є не лише інтелектуальним механізмом цілепокладання, подолання проблем, але й механізмом керівництва інноваційним піднесенням організації.

Рефлексія постає в основі взаємин особистості (спілкування, комунікації, кооперації і т. д.), є валовою формою розвитку, зачином, що організовує та керує всією життєдіяльністю особи і її систем. Як і кожна діяльність, управління є рефлексивним, якість якого обумовлено від рівня належних потенціалів усіх суб'єктів управління, їхньої рефлексивної культури.

Все, через що здійснюється управлінський процес у людських, соціальних системах, посереднє особистісною і груповою рефлексією; всі без виключення засоби і продукти управління – це продукти рефлексії, а також й мотивація, яка оголошена визначальним, а більшості випадків і монолітним психологічним механізмом, ключовим принципом продуктивного управління. Рефлексивне управління націлене на розблокування й активацію особистої й групової рефлексії, активацію рефлексивного діяння суб'єктів інноваційного процесу, розширення індивідуального і колективного знання, заохочення надситуативної рефлексивної активності, зміна минулої рефлексивної позиції («рефлексивним виходом»), продукуванням активних рефлексивних осередків, в яких вірогідні



рефлексивно дослідницька робота, вправління в рефлексивних діях, збільшення об'єктивного знання й розвиток саморефлексії.

Рефлексивні процеси удосконалюються під діянням двох обумовлених джерел - діяльнісного і розумового, що весь час позначаються один на одному. На кожен дію виникає реакція, що генерується мисленням членів процесу та реалізовує вихідні дії в конкретні події в практичному плані. Управлінська діяльність це постійно дуальна система, що діє та підноситься завдяки одночасній дії природних і штучних систем. Ці два суб'єкти безупинно взаємодіють та координують свою діяльність, бувають в пошуку загального предмета діяльності, але кожен в рівночасно має свою траєкторію руху.

Суб'єкт рефлексивного управління співвідноситься з об'єктом. Причому це збіг здійснюється в двох варіантах: способом залучення об'єкта (як засобу) в діяльність суб'єкта – рефлексивне самоврядування та способом введення суб'єкта в функціональну частину об'єкта (в природний обіг подій), що стається тоді, коли керований суб'єкт опиняється в якій-небудь критичній ситуації - зовнішнє рефлексивне управління.

У рефлексивному управлінні зовнішні керівні діяння враховуються як продемонстровані через внутрішню природу самої структури, її самокерований розвиток у даних умовах, а не як нав'язані системі або її складнику. Вони тільки постачають умови переходу системи в мінливий стан та формування в цій невизначеності вибору траєкторії розвитку, але спричиненого мотивами зовнішніх діянь. Тобто, у рефлексивному управлінні має значення діалектика управління (визначеності) і процесів самоорганізації.

Центральною ідеєю парадигми провідництва – є створення своїх когнітивних схем, проекту власної мисле діяльності, продукування чого-небудь нового, вирішального.

Унікальність, феноменальність роботи провідників видається трансверсальністю (зважання як на відмінності, так і однотайності між раціональними комплексами) їх миследіяльності. Інструментарієм здійснення трансверсальності постає латеральне мислення - особливий процес обробки

відомостей, націлений на зміну наявної стереотипної моделі усвідомлення навколишньої дійсності, формування нових альтернативних підходів до подолання певної проблеми.

Ключовою ціллю латерального мислення є породження нових ідей та відхід від дряхлих фіксованих шаблонів та ідей, внесення змін, а не пошук аргументів, звернення евристичного моменту (коли малоімовірний вектор думки зумовлює нову більш дієву ідею). Базові завдання латерального мислення постають у наступному: прийти не стільки до правильного, скільки до дієвого подолання проблеми; позбутися від моделей-кліше, перебудувати стереотипні схеми.

Провідник, силкуючись вивчити нову для себе ситуацію або огледіти вже звичні речі, бере зі своєї пам'яті певну систему даних, образів, з таким розрахунком, щоб способом зміни в ній окремих елементів зробити її сприятливою для усвідомлення більш колосального класу управлінських явищ або ходів. Це попереджує замисел, провідник ухвалює рішення здійснити щонебудь, він актуалізує сенс, показує, як, ці смисли втягуються, в ході рефлексії постає прообраз майбутнього і якими засобами його ймовірно здійснити. Замисел це те, що прийдешньому змінюється у внутрішній проєкт. Проєкт – це ідеальне представлення про ті чи інші уривки життя.

Через проєкт поліпшується процес поєднання ідеального і наявного, об'єктивного та суб'єктивного. В процесі цього постає новітнє, неосягнене: образи, сприймання, цілі.

Провідництво є наслідком непорушного зв'язку минулого, сьогодення та прийдешнього. Це початок та курс будь-якої управлінської діяльності, тільки керівник, що сам продукує та втілює у дійсність абстрактну модель педагогічного процесу, здійснює функції закладу освіти, не фізично змішуючи їх на тих або інших вчителів та працівників, а на сформованому ним концептуальному закладі освіти, який вводить для керівника функції. Люди, як співучасники роботи керівника, у концептуальному закладі освіти ненаявні. Такий заклад формує базу роботи керівника, тому він має сам реалізувати весь

педагогічний процес. Діяльність керівника простежується у двох площинах, управлінська діяльність як пошук доцільних рішень (наукове управління) і управлінська діяльність як пошук рефлексивних рішень (мистецтво управління).

У педагогічній системології й методології керівництва освітнім закладом для дефініції явища співіснування кількох парадигм, що базуються не на конкурентності ключових ідей освіти, а на багатовимірному її розумінні, доступності всіляким новим тлумаченням проблеми особистості в освіті, застосовується поняття поліпарадигмальності.

Поліпарадигмальність позначено в семи її притаманних особливостях, а саме:

- поліфонія – спромога дійсного співіснування вираження різних парадигм в управлінському процесі;
- ототожнення – це робота членів управлінського процесу, яка зумовлює появу смислового поля та підтримує його існування;
- холізм – толерантний симбіоз суб'єктів управлінського процесу та їхня діяльна взаємодія, націлена на мотивований здобуток базових цінностей соціуму;
- полілог – припущення вільного буття та дії необмеженого числа суб'єктивних послідовних інтерпретацій закономірностей управлінського ходу;
- постулат вибору – розуміння суб'єктами процесу базових парадигм та спромога вибору будь-якої з них у якості основи особистої професійної життєдіяльності;
- ситуативність істини – розуміння плинного характеру істини, її ситуативності, що окреслюється впевненістю у визначеній парадигмі; симфонічність головних суб'єктів управлінського процесу.

## **1.2. Наукові підходи та технологізація у сфері управління закладами освіти**

Практична діяльність з керування освітою є джерелом піднесення педагогічної теорії управління. Формування цілісної системи управління освітою недопустиме без виявлення причинно-наслідкових зв'язків між компонентами системи, між прийомами, засобами та діями на систему управління і наслідками, між ціллю і завданнями підсистем, якою ведуть і управляють, а також змістом роботи. Структура управління обумовлена від мети, зазначених завдань і змісту управлінської роботи підсистем, а цілі, завдання і сутність управлінської діяльності, у свою чергу, – від обрання форм, способів, засобів і дій на очолюваний об'єкт або суб'єкт.

Отже, між ціллю, завданнями, сутністю управлінської діяльності і застосованими формами, способами, засобами і діями побутує закономірний зв'язок. Без зважання на нього неможливо продукувати і здійснювати продуктивний процес управління освітою в цілісній системі.

На нинішній день наявне велике число підходів (підхід – думка, міркування, з позиції яких аналізується об'єкт) до реалізації управлінської діяльності, що ґрунтуються на загальних ідеях, на місце і роль управління, що сформувались у світі. Наявні підходи діляться між собою концептуально: частина підходів націлена на технологію управлінської діяльності, а їх автори аналізують управління як тип «технологічної праці», інша частина розуміє сенс управління в розвитку учасників колективу в організації (їх взаємин, потреб, мотивів) і створенні умов для самоствердження людини, треті бажають поєднати різні думки і точки зору. Наявні концепції управління допустимо умовно виокремити на 3 групи:

1) технократичні («наукове управління» Ф. Тейлора, «адміністративне учення» А. Файоля, «організаційна модель» В. Добриніна, «виробниче трактування» ІТУ, «ідеальна бюрократія» М. Вебера, теорія «Х» Д. Мак Грегора);

2) людиноцентровані («соціально-трудова» Н. Вітке, «школа людських відносин» Е. Мейо, «теорія лідерства» М. Фоллет, «піраміда потреб» А. Маслоу, «теорія «У» Д. Мак Грегора);

3) синтетичні («загальна організаційна теорія» А. Богданова, «соціальна інженерія» А. Гастева, «організаційна технологія» Ф. Дунаєвського, «управління за цілями» П. Дракера, «ситуаційні» теорія «7- 3», теорія «Z» У. Оучі).

Проаналізуємо різні підходи до управління освітньою системою.

I. Техноцентровані підходи до управління. Функціональний підхід. Чинно до функціонального (процесного) підходу, керування навчальним закладом аналізується як процес, що включає систему безперервних і взаємозв'язаних видів роботи. Види діяльності, які здійснює керівник, йменуються управлінськими функціями. Функція управління – це порівняно самостійні, відособлені, визначені ділянки управлінської діяльності. Функції взаємозалежні між собою і логічно змінюють одна іншу, формуючи при цьому монолітний управлінський цикл. Недооцінка будь-якого з функціональних елементів веде до зміни всього процесу керування і погіршення його заключних результатів.

Функціональний підхід до керівництва окреслює дії керівника закладу освіти у форматі певного алгоритму-набору взаємозалежних функцій і дає змогу їм неподільно спізнати власну діяльність та співвіднести її з управлінським циклом. Цей підхід допускає системі управління бути витривалою, берегти якісну специфіку, не враховуючи внутрішні і зовнішні дії.

Проблемно-функціональний підхід є наслідком розвитку функціонального підходу до керівництва. Чинно до цього підходу керівник основує свою діяльність з формування жаданого результату (цілі). Несхожість між реально одержаними результатами і бажаними веде до формулювання питання, в ході вирішення якого використовується функціональний підхід, тобто у цій ситуації управлінські функції націлені на подолання проблем, усунення яких зумовлює розвиток закладу освіти.

II. Людиноцентровані підходи до управління.

Мотиваційний підхід. Мотиваційний підхід націлює керівника на повагу до індивіда, довіру до нього, одностайний погляд на учня і вчителя, формування ситуації успіху. Управління при цьому має здебільшого координаційний характер, а управлінські рішення ухвалюються колегіально, широко застосовується делегування повноважень, продукуючи усі умови для самореалізації учасників педагогічного колективу. Зчином мотивації є самосвідомість, за нею стають розвиватися процеси самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації, саморегуляції, які формують внутрішню природу саморозвитку особистості.

Свій розвиток мотиваційний підхід відшукав у мотиваційному програмно-цільовому підході. Мотиваційний програмно-цільовий підхід на практиці здійснюється способом зв'язного здійснення трьох етапів. Перший етап налічує постановку управлінського завдання, дефініцію бажаних кінцевих наслідків і структуризацію під них дерева бажань.

На другому формується чинно до цілей мотиваційно-виконуюча програма, в якій знаходиться конкретний план дій виконувачів.

На третьому організується здійснення вказаної програми. Управлінська діяльність керівника освітньої установи при реалізації цього підходу спрямована на вжиток програмно-цільової технології управління і продукування пригідного соціально-психологічного клімату в колективі. Причому найбільш вагомий внесок керівник має зробити особисто задля формування і підтримки довірливих взаємин у освітньому закладі.

Культурологічний підхід. Завдяки культурологічному підходу до керівництва в науковий обіг прийнято понятійний блок – організаційна культура. Тут сполучились 3 чинники: системні, поведінкові і соціокультурні, що збільшує увагу до людського потенціалу як суб'єктів, так і об'єктів керівництва.

Рефлексивно-інноваційний підхід. Цей підхід висуває як головну цінність співтворчий (тобто взаємотворчий і побіжно конструктивний) тип управлінських взаємин як у вертикальних, так і в горизонтальних зв'язках

управління. Ціллю даного підходу є постачання умов для схвального саморозвитку організації і кожного її учасника.

Постановка проблем за даного підходу до управління здійснюється в наслідок перспективної рефлексії, тобто проблемні ситуації передбачаються і постають як приховані перспективи розвитку. Ініціатором такого процесу дозволено бути кожному працівнику. Проект рішення постає в результаті здійснення принципу полілогічності, тобто перспективи рівної й побіжно відповідної з ступенем компетентності участі кожного і всіх.

Для оформлення і проведення проекту рішення управлінські повноваження і відповідальність розділяються між певним особам. Функція контролю реалізується разом з функцією підтримки здійснення проекту, що постачає максимум дієвості.

Акмеологічний підхід. Базу акмеологічного підходу складає аналіз управлінської діяльності керівника освітнього закладу як однієї з форм відображення професіоналізму, здобутку в ньому вершин майстерності. Зміст акмеологічного підходу постає у реалізації комплексної розвідки й відновлення монолітності суб'єкта, що проходить рівень зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні ознаки опрацьовуються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях для того, щоб добродіяти звершенню вищих рівнів, на які спроможний піднятися кожний.

Акмеологічний підхід до управління освітнім закладом дає змогу перевести заклад з режиму функціонування в режим розвитку, при цьому суттєво піднімається і якість освіти.

Аксіологічний підхід аналізує людину як вищу цінність соціуму і самоціль суспільного піднесення. Цей підхід віщує розвиток властивостей і якостей індивіда, принципи розвивального керівництва, що передбачає побудову організаційної системи, що спричиняє затребуваність і самоцінність особистості педагога як суб'єкта системи управління. При цьому виняткова увага акцентується розвитку творчого конструктивно-критичного міркування вчителів і керівників, дефініцію ними особистісного змісту професійної

діяльності і конструювання особистих авторських педагогічних систем, рефлексію здобутків і власного самовдосконалення.

Партисипативний підхід. Термін «партисипація» взятий із закордонної теорії і практики управління. Він означає введення вчителів і педагогічного колективу до ухвалення управлінських рішень. Концепція партисипативного управління стверджує, що участь педагога в функціонуванні закладу освіти, яка виходить за рамки його функціональних обов'язків, добродіє підняттю дієвості організаційно-управлінських ухвалень, здійсненню певних вторинних знадоб вчителя від задоволення діяльністю, й тому він діє якісніше та оперативніше.

Отже, партисипативне управління – це один із модерних методів управління, який віщує його демократизацію й участь вчителів в управлінні закладом освіти. Передусім партисипативне управління ототожнювалось виключно із введенням новітніх методів мотивації роботи. Втім нині його аналізують як дієвий засіб вжитку потенціалу людських ресурсів будови та його розвитку. Тому концепцію партисипативного керування вже не можна ототожнювати тільки з процесом мотивації, а варто аналізувати як один із векторів управління потенціалом об'єднання.

Гуманістичний підхід. Чинно до даного підходу людина аналізується не як чинник, а як кінцева мета, заради якої проводиться управлінська діяльність, і побіжно як суттєвий засіб, від котрого обумовлений кінцевий результат. Це дотримання наявних законів, поваги до народних звичаїв, психологічна компетентність і культура праці. Гуманістичний підхід потребує від керівника спромоги до емпатії, уміння поглянути на деякі явища очима іншої особи й моделювати її дії, прогнозувати психологічні реакції.

III. Синтетичні підходи до управління. Ситуаційний підхід. У ситуаційному підході функції управління здійснюються відносно конкретної ситуації. Позаяк на об'єкти управління весь час позначається багато внутрішніх і зовнішніх факторів, продуктивним методом буде той, який гранично відповідає визначеній ситуації. При цьому від керівника потребується не тільки



знання методів керування навчальним закладом, але й вправності інтерпретувати реальну ситуацію, уміти віщувати її розвиток.

Оптимізаційний підхід. Цей підхід базується на наслідках управління. Основними принципами оптимізації управлінської діяльності керівника навчального закладу є шляхи оптимізації та особливості їх вжитку до таких складових: мета, зміст, методи тощо. Застосування оптимізації керування на практиці постачає економію часу і ресурсів. Зміст оптимізаційного підходу постає у дефініції таких управлінських дій, які стосовно умов реального закладу освіти постачили гранично вірогідні наслідки роботи закладу за доцільних витрат часу і роботи керівника.

Дослідницький підхід. В базу дослідницького підходу поміщено ідею, яка наголошує на потребі посилення наукового доведення управління навчальним закладом, це постачається об'єктивністю оцінки існуючих відомостей, обґрунтованістю підсумків, що вірогідно тільки за умови оперування керівниками дослідницькими методами. Таким способом, дослідницький підхід дозволено приймати методологічним стосовно організації роботи керівника навчального закладу. Чинно до дослідницького підходу в керуванні освітньою установою виняткову увагу керівник має відвести конкретизації цілей управління і на її базі обрання об'єкту розвідки, оптимізації засобів здобутку мети, способів попередньої й остаточної оцінки результатів розвідки.

Дослідницький підхід веде до підняття наукової обґрунтованості всіх управлінських ухвалень, що призначаються, позаяк керівник посилається на велике число відомостей, отриманих у процесі дослідження. Побіжно до управлінської діяльності керівника видають досить суворі вимоги: оперування методами збору, розгляду, оцінки й інтерпретації одержаної інформації. Керівник повинен бути обізнаним у питаннях управління, бути спроможний бачити освітній процес системно, має володіти методологічними базами дослідження.

Кібернетичний підхід – це таке діяння на об'єкт, процес, обраний із безлічі ймовірних впливів зі зважанням на поставлену мету, стан об'єкта (процесу), його ознак, що веде до покращення функціонування чи піднесення об'єкта, тобто постачає наближення до цілі. У межах даного підходу в системі управління доступно виокремити додатковий рівень – пряме управління процесами засвоєння освітнього матеріалу і формування в учнів певних інтелектуальних рис.

Структурні складові кібернетичного підходу. Циклічне керування зі зворотним зв'язком і отже, з налагодження процесу навчання, буде реалізовуватись не лише з урахуванням кінцевого результату, але й на базі даних про процес його одержання.

Системний підхід. Педагогічна теорія керівництва, що є прийомом пізнання, опрацювання і прогнозування практики, так само слугує і засобом оновлення ходу управління піднесення освіти, дає змогу створювати критерії оцінки його продуктивності. Системний підхід - один із методологічних векторів розвитку вивчення оточуючої дійсності, віщує, що соціально-педагогічні об'єкти, події, процеси аналізуються як цілісні системи.

Системний підхід твердить, що організацію варто аналізувати як систему в поєднанні частин, з яких вона налічується та зв'язків із її зовнішнім оточенням. Отже, в управлінській діяльності варто зважати на діяння і взаємозв'язки багатьох чинників як внутрішнього, так і зовнішнього осередку. Щоб вижити, організація має адаптуватись до змін в середовищі. Головні мотиви того, що діється усередині організацій, варто шукати за її рамками, тобто, управління – це процес пристосування організації до змін в осередку її діяння.

Об'єктом розвідки системного підходу є складові внутрішнього та зовнішнього осередку організації. Системний підхід є максимально вагомим внеском в науку управління, його зміст постає в особливому підході стосовно організації і керівництва: до всього підходить система. Системний підхід базується на аналізі подій як монолітного цілого, що налічується з окремих

компонентів, котрі обумовлені між собою таким способом, що зміна ознак одного або декількох веде до зміни й інших компонентів системи. У рамках даного підходу вперше було здійснено висновок, що навчальний заклад слід аналізувати як відкриту систему, що налічується із взаємопов'язаних складових, таких як люди, структури, завдання та технологія, що націлені на здобуток цілей в умовах зміни зовнішнього оточення.

Свій майбутній розвиток системний підхід відшукав у таких підходах:

- системно-аспектному - віщує виділення головних аспектів питання (процесу, явища, об'єкта) та об'єднання їх на неупередженій основі, тобто за їх загальними ознаками, оцінку дієвості вказаного аспекту процесу управління;

- системно-діяльнісному – прогнозує факт взаємопов'язаних і взаємозумовлених видів роботи суб'єктів педагогічного процесу (навчання, виховання, керівництво, розвиток, уміння тощо);

- системно-структурному – віщує факт компонентів (підрозділів, складових) об'єктивних прямих і зворотних взаємозалежностей між ними, їх взаємодіяння й ієрархічну налагодженість, зв'язок із зовнішнім осередком;

- системно-функціональному – передбачає факт складових, дефініція функцій та їх узгодженості по горизонталі і вертикалі, тобто постачання координації і субординації в здійсненні.

Синергетичний підхід. Розвідка процесів різної природи, що самоналагоджуються, doprowadило до появи та піднесення синергетичного підходу, що включив у себе міркування та підходи різних наук. Даний підхід аналізується як майбутній розвиток системного підходу, що породжує у фахівця нові перспективи для розвідки та реалізації управлінської роботи. Синергетика є цілісним підходом до проблематичних відкритих нелінійних систем з їх якостями нестійкості, невірноваженості, біфуркації, провалля, самоорганізації тощо. Синергетичні дослідження виокремлюють на три типи процесів, спроможних до самоорганізації: самозародження організації; підтримання принагідного рівня; поліпшення і відтворення організації.

Основною характеристикою точки біфуркації є безкомпромісна непередбачуваність майбутньої поведінки системи. Функціональним змістом процесів самоорганізації є самопродукування, самозбереження, самополіпшення і самовідтворення системи в структурі та функціонуванні. Зразком може бути класний колектив, розвиток якого спричиняє різнорівнене, і паралельне, несперечливе існування процесів, якісних і кількісних перетворень, що здійснюються в розвитку шкільного колективу загалом.

Однією з вагомих характеристик еволюції системи є незворотність, яка постає в неможливості перевероту націленості процесів у кожен мить. За суттєвої участі зворотних процесів вони формують тільки частину складного і загалом незворотного процесу системного розвитку, який має циклічний характер. Циклічний характер вірогідно представити у подібні хвилеподібних коливань системного руху трьох видів: короткі, середні і великі.

Періодичні коливання відзначаються тим, що початок підйому кожного циклу обумовлений із внутрішньосистемними перетвореннями, а кожен занепад ведеться довготривалими депресіями гранично значимих системних складових. Хвилеподібні процеси сполучаються з безперервними еволюційними перетвореннями. Поява великих, середніх і коротких циклів є внутрішнім законом системної динаміки, іманентно притаманної багатьом соціальним системам.

Можливі типи соціодинаміки визначають розбіжний характер стану стабільності:

I тип. Сталий хід підйому, системного оздоровлення - піднесення.

II тип. Непохитний процес діяння суспільної системи, еволюційний розвиток - витривале підняття.

III тип. Зупинка в одній точці життєвого процесу – застій

IV тип. Стабільний процес регресу, знищення суспільних зв'язків в ході глибоких змін – занепад, криза.

Облік синергетичних закономірностей суттєво змінює звичні уявлення в сфері управління (чинно до яких ефект від керівного діяння прямопропорційно

обумовлено від розміру докладених сил, тобто чим більше сил – тим вище діяння) на наступні принципи: важко організованим системам не дозволено нав'язувати способи їх майбутнього розвитку, а варто зрозуміти, як можна добродіяти їх тенденціям піднесення; завжди побутують альтернативні способи розвитку, перспективи вибору.

Рефлексивний підхід. Рефлексивне управління постає в тому, що воно підштовхує в підпорядкованих розвиток своєї активності та самостійності. Ціль рефлексивного управління постає в переведенні навчального закладу в режим значного самокерованого піднесення.

Технологія даного підходу налічує генерування відомостей, рефлексію керівника, будову системної рефлексії, постачання умов для самоутвердження освітнього закладу, постачаючи його сталий перехід з одного якісного стану в інший. При цьому головними методами, що постачають рефлексивний розвиток, є рефлексивно-аналітична розмова, імітаційне моделювання, розв'язання проблемних ситуаційних доручень. Здійснення даного підходу потребує від управлінської роботи керівника і його компетентності цілу низку вимог.

Адаптивний підхід. Базу даного підходу до управління налічують поняття «адаптація», «взаємодія», «самоорганізація», «саморозвиток». Під адаптивним керівництвом освітнім процесом в умовах системи усвідомлюють взаємодію керуючої та керованої підсистем на базі налагодження стратегій піднесення закладу освіти та будови його підрозділів, мети і перспектив учасників освітнього процесу, зважання на реальні педагогічні ситуації для звершення спільної цілі способом процесів самоорганізації та наявного зворотного зв'язку. Головними рисами адаптивного керівництва освітнім процесом в рамках загальноосвітнього комплексу є:

– гнучкість, що добродіє саморозвитку членів освітнього процесу, націлює на самоуправління, адаптуючи функціонування педагогічної системи до внутрішніх знадоб та зовнішніх установ;

- співпраця та взаємодія адміністрації, педагогів і учнів на всіх стадіях управлінського циклу зі зважанням на конкретні ситуації;
- багатомірність будови за підрозділами загальноосвітнього комплексу; систему управління освітнім процесом зі сторони його членів; дидактичним планом педагогічної системи;
- різноспрямованість та налагодженість взаємозв'язків, що постачає єдність системи та добродіє її переходу на модерний рівень якості улаштування за рахунок саморозвитку її окремих частин; специфічність механізму здійснення адаптивного управління й самоуправління навчальним процесом способом проведення освітнього моніторингу на базі факторно-критеріального моделювання.

Діяльнісний підхід потребує рефлексійного управління міжособистісною співдією, тобто ціллю взаємодії керівника та підрядного є розвиток знадоби і спромоги до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю роботи. Це валовий спосіб роботи, націлений на інтенсифікацію особистісно-професійної галузі у обопільній діяльності керівника і підрядного через самопізнання, самоорганізацію, через взаємодію і взаємодіяння суб'єктивних взаємин.

Діяльнісний підхід в керівництві віщує взаємну спричиненість призначення діяльності й особистості в педагогічному ході через його особистісний і діяльнісний плани. Вадами діяльнісного підходу є те, що, зазвичай, керівник, скерований благими намірами, силує підлеглого займатися своїм розвитком, опановувати нові новітні методи викладання, а підпорядкований старається уникнути цієї допомоги; примушований до активності підвладний зіставляє власні методи, що дають змогу йому відсторонитись від активності.

Комунікативний підхід. Комунікативний підхід ступає за рамки діяльнісного підходу, за якого комунікація розуміється як складова, вид або ступінь організації діяльності, а саме й управлінської. За умов комунікативного підходу управлінська робота є специфічною формою ділової комунікації.

Маркетинговий підхід. Головними компонентами системи маркетингу є розвідка ринку, розробка і здійснення на дані основі ринкової (конкурентної) стратегії. Маркетинг (від англійського market – ринок) – цілісна система організації виробництва і збуту продукції, орієнтована на задоволення знадоб конкретних споживачів і одержання прибутку на базі вивчення і передбачення ринку.

Здійснення маркетингової управлінської функції проводиться за умов сталого формування й підтримки, разом з учнівським, педагогічним та батьківським колективами, належного освітнього осередку, що добродіє його високоякісній освітній роботі.

Кваліметричний підхід. При реалізації управління його дієвість загалом обумовлюється від відомостей про стан об'єкта управління. В цілому перспектива вимірювання стану об'єкта є вирішальним моментом будь-якого управління і являє зміст управління соціально-педагогічними системами. Вказане виявляється в порівнянні поточних результатів вимірювання наявного стану об'єкта із заданими. Розбіжності у них є сигналом для реалізації управлінських діянь, які мають націлити систему до запрограмованого стану. Також за допомогою кваліметричного підходу дозволено одержати об'єктивні достовірні відомості про стан об'єкта як у сталому стані, так і в стані дисбалансу.

Поняття технології ґрунтовно вступило в суспільну свідомість у другій половині ХХ сторіччя й стало специфічним регулятором наукового і практичного міркування. Його регулятивне діяння постає в тому, що воно науковців і практиків у всіх галузях, а також в галузі освіти, підштовхує [3, с. 152]:

- 1) знаходити підставу продуктивності діяльності;
- 2) мобілізувати кращі здобутки науки й досвіду, щоб гарантувати потрібний результат;

3) будувати діяльність на посиленій, тобто гранично науковій, а не екстенсивній базі, що провадить до невиправданих витрат зусилля, часу й ресурсів;

4) присвячувати значну увагу прогнозуванню і проєктуванню роботи з ціллю запобігання її корекції в процесі виконання;

5) застосовувати всі зростаючі ступені новочасних інформаційних засобів, гранично автоматизувати рутинні дії і т. ін.

Технологія в будь-якій галузі - це діяльність, що граничною мірою позначає об'єктивні закони цієї предметної галузі, отожд найбільше постачає для цих умов відповідність наслідку діяльності попередньо призначеним цілям. Несхожість педагогічних технологій від галузей матеріально-технологічної або інженерної роботи спричинена специфікою навчальної предметної сфери.

А саме, тим, що галузь педагогічної діяльності не спроможна бути охарактеризована конкретним предметним полем. Операційний бік педагогічної роботи не може бути виокремлений від її індивідуально-суб'єктивних ознак, раціональна регуляція - від емоційної. [1, с. 55; 2, с. 33].

Дане різноманіття безперечних ознак потребує виділити певну узагальнену інваріантну рису технології, що позначає її зміст. У якості такої постає законність технології. Технологія - це педагогічна робота, що гранично здійснює в собі закони навчання, виховання й піднесення особистості, тому постачає її остаточні результати. Чим більш прозорі й виконані ці закони, тим вище гарантія їх наслідків. Критерій законності повинні відгукуватись всім першорядним рисам технології навчання.

Приміром, про відтворюваність технології доступно говорити тільки в тому випадку, коли це відгукується закономірностям індивідуальності, суб'єктивності членів навчального процесу, а системність та інформаційність технології не мають перешкоджати "авторській", реактивній, імпровізаційній природі навчального процесу [6, с. 24].

Зважаючи на це доступно запропонувати наступну дефініцію категорії технології навчання. Ми вказували, що технологія навчання - це закономірна



педагогічна функція, що здійснює науково-обґрунтований проєкт дидактичного процесу і оперує більш високим рівнем дієвості, надійності й гарантованості результату, ніж це має значення за узвичаєних методик навчання.

Педагогічна технологія - це налагоджена система дій, операцій і процедур, які інструментально постачають здобуток бажаного й діагностованого результату в нестійких умовах освітньо-виховного процесу. У якості критеріїв того, що діяльність вчителя в певному фрагменті педагогічного ходу (під час опрацювання теми, навчального предмета або міжпредметного комплексу) простежується на технологічному рівні, дозволено виокремити наступні:

- факт чіткої й конкретно вказаної цілі, тобто коректно-вимірного визначення понять, операцій, діяльності;
- подання аналізованого змісту у подібні системи пізнавальних і практичних завдань, приблизної бази і способів вирішення;
- факт доволі твердої послідовності, закономірності, певних стадій опанування теми;
- вказівка на шляхи взаємодії учасників навчального процесу на кожному періоді (викладача і студентів, студентів один з одним), а також їхнього взаємодіяння з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою і т.ін.);
- мотиваційне постачання діяльності, побудоване на здійсненні їхніх особистісних функцій у даному процесі (вільний вибір, творчість, змагальність, життєва і професійна сутність);
- настанова меж алгоритмічної і творчої роботи викладача, можливого відступу від тотожних правил;
- вжиток в навчальному процесі модерних засобів і способів засвоєння даних. Технології навчання проєктують механізм керування трансформаціям і розвитком особистості фахівця (за сприянням пізнавально-інструментальної системи дій викладачів і студентів).

Ця стратегія реалізується в принциповій націленості змісту й форм навчального процесу вищої педагогічної школи на перевагу індивідуально націлених технологій педагогічної освіти. На жаль, в Україні здійснюється відчуження педагога від ціннісних ознак педагогічної діяльності як притаманного виду духовного виробництва найвищої з наявних цінностей - людини. Драматизм цієї ситуації посилюється тим, що окреслена система педагогічної освіти не стискає цей руйнівний процес, придержується багато в чому безособового характеру, тиражує доволі розповсюджені у шкільній практиці інструментально-нормативну рецептурність, шалони, що позбавляють діяльність педагога духовно-моральних мотивів.

До того ж наукова ідея ще не дає однозначної й переконливої відповіді на запитання про зміст психолого-педагогічних умов, що постачають процес опрацювання та введення особистісно орієнтованих технологій у будові вищої педагогічної освіти [4, с. 9].

Відомості здійсненого контент-аналізу дають можливість засвідчувати, що в базу опрацювання індивідуально орієнтованих педагогічних технологій повинен бути поміщений діалогічний підхід, що окреслює суб'єктну взаємодію та підняття міри волі членів педагогічного процесу, самоактуалізацію й самопрезентацію особистості майбутнього педагога. Технології такого типу віщують перетворення суперпозиції вчителя й субординізованої позиції здобувача освіти в особистісно рівноправні позиції.

Такі трансформації обумовлені з тим, що викладач не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, заохочує студента до валового й професійного розвитку, продукує умови для його саморуху. Зазвичай, це потребує відмови від рольових масок і введення у взаємодію емоційно-ціннісної практики педагога і студента.

Побудові індивідуально націлених технологій навчання у вищій педагогічній школі мають передувати серйозні розвідки таких проблем, як:

- 1) описання і вимірність педагогічних мотивів, засобів, результатів;

2) поєднання особистісних і логіко-процесуальних складових педагогічної діяльності, перспектив введення індивідуальних психологічних ознак вчителів у систему педагогічних технологій, тобто включення їй авторського індивідуально націленого характеру;

3) бажання змісту освіти вводиться до технологічної форми його вияву. Здебільшого навчальні курси настільки некоректні, нечіткі, логічно не оформлені, що навіть нереально вималювати шлях їхнього конкретного технологізування.

Спільно з тим, не враховуючи наявні труднощі, дозволено вказати такі тенденції піднесення навчального процесу у ВНЗ, що піднімають його на більш технологічний щабель, а точніше:

- збільшення діагностичності (вимірності) у формуванні освітніх цілей, оцінюванні плодів навчання;
- перехід від екстенсивної до інтенсивної організації навчання, тобто до здобутку кращих результатів не за рахунок "сидіння над проблемою", "обов'язкових нотацій", "додаткових занять", "переекзаменувань", а на базі вжитку новітніх здобутків дидактики, психології, інформатики;
- збільшення наукоємності проєктів і моделей навчальної функції, побудованих на моделюванні професійних ситуацій, на освоєнні професійним досвідом в межах імітації ділової гри.

В базі опрацювання інноваційних освітніх технологій постає проєктування високоефективної навчальної діяльності здобувачів освіти і управлінської діяльності педагогів. Логіку такого проєктування у найзагальнішому форматі допустимо уявити в наступний спосіб:

1. Описання у спостережуваних ознаках і вимірних рисах жаданого результату навчання (рівень володіння поняттями, методами діяльності, ознаками інтелектуального розвитку тощо).

2. Дефініція природи, числа, проявів тих психологічних ходів, які мають бути актуалізовані у розумінні студентів, щоб результатом їх стало вираження тих новоутворень, які спроектовані з ціллю навчального процесу.

3. Обґрунтування значення тієї предметної діяльності, на базі якої спроможні бути актуалізовані спроектовані психічні процеси, опрацювання тих ситуацій комунікації, які спроможні привести студентів до набуття необхідного пізнавального й професійного досвіду.

4. Продукування змістовної і процесуальної напрямків нової технології: подання досвіду, що піддається засвоєнню у форматі системи пізнавальних або практичних завдань, пошук особливих дидактичних процедур його опрацювання (організація індивідуальної й групової навчальної діяльності, імітаційних моделей досліджуваних дій, навчально-ділових ігор).

5. Виявлення закономірності предмета; розвиток навчальних ситуацій з ціллю перенесення здобутого досвіду на нові галузі діяльності.

6. Опрацювання процедур контролю, діагностики, виміру якості розуміння, способів індивідуальної корекції навчальної роботи. Дослідження масового досвіду вищої школи дає спромогу виокремити низку тенденцій розвитку технологій навчання, таких як:

- збільшення діагностичності, інтенсивності, соціально-ігрової достовірності, діалогічності; моделювання професійних випадків;

- проектування дидактичних функцій у спільності з комунікативними й індивідуально-значеннєвими;

- модульність, інтегрованість, суб'єктивність і вибірковість; підняття ролі творчої індивідуальності вчителя. До основних технологій професійної підготовки здобувачів освіти входить і технологія контекстного навчання.

Вагомою характеристикою такого навчання є логічне моделювання всієї системи форм, прийомів і засобів навчання (традиційних і модерних), предметного й соціального змісту опрацьованої студентами професійної діяльності за сприянням трьох типів взаємозв'язаних моделей: семіотичної,

імітаційної і соціальної. У своїй єдності вони видають собою динамічну модель переходу від навчальної до професійної праці. В умовах єдиного інформаційного осередку здійснюється природне об'єднання понятійного апарату, що дає можливість ґрунтовніше засвоювати матеріал, осмислювати його у всіх зв'язках і взаєминах.

Процесом комп'ютеризації навчання варто управляти, віддаючи людині людське, машині — машинне. Освітня практика генерує складне й розбіжне різноманіття методів, методик, прийомів і технологій навчання у вищій школі. Втім методологічно неправильно і практично нереально запозичити їх на озброєння.

Зберігає свою актуальність озвучене К.Д. Ушинським міркування про те, що поширення готових порад, які не обумовлені від визначених умов навчання й виховання, не допустиме, розповсюджується ідея, яка постала з досвіду, але не самий досвід. Надійну базу для аргументованого відтворення і творчого опанування передового досвіду, для пошуку й ухвалення інноваційних рішень формує професійно-технологічна культура педагога у вищій школі. Основне в русі професійно-технологічної культури викладача такої школи - розуміння й вжиток свого власного потенціалу як системотворчого чинника авторської педагогічної системи, відхід від поодиноких педагогічних функцій (дій, подій) до їхньої комплексу, від усталених технологій до індивідуально-креативних. Як суб'єкт професійно-технологічної культури вузівський педагог має такі критеріальні й рівневі відзнаки:

- масштаб професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійний і концептуальний апарат;
- орієнтування у межах навчального предмета, рівень оперування ним; спромога до перетворення предметного змісту в діяльнісно-комунікативному форматі;
- мотиваційна і практична підготовка до різних педагогічних функцій;

- оперування сучасними технологіями, реалізація різних педагогічних функціонально-розвивальних, особистісно-формувальних функцій педагогічного розбору, проєктування експертизи;

- дослідницький потенціал педагога;

- саморозвивальна активність.

Вироблення й функціонування професійно-технологічної культури викладача вищої школи постачаються за сприянням такого комплексу психолого-педагогічних умов:

- становлення індивідуально-творчої концепції педагогічної роботи і її змісту, формування єдності педагогічної діяльності (спільність навчання, виховання й розвитку);

- розвиток рефлексивної й суб'єктної дії викладача; введення педагога у інноваційну діяльність;

- курс на прогресивний варіант індивідуально-творчої самореалізації;

- диференціація й індивідуалізація у ході підвищення науково-педагогічної кваліфікації в самому ВНЗ;

- введення варіативних форм підняття професійно-педагогічної культури викладачів.

### **1.3. Предмет та методи науки управління освітнім закладом**

Завданням будь-якої науки є розуміння закономірностей процесів, які вона опрацьовує для подальшого дієвого їх вжитку на практиці. Для того, щоб зрозуміти закономірності будь-якого процесу, варто визначити предмет розвідки. Наука управління освітнім закладом досліджує процеси розв'язання управлінських завдань та застосування одержаного знання для удосконалення цього процесу. Аналіз різних підходів до управління освітнім закладом дає можливість дійти до висновку про те, що відповідно до різних підходів до управління наявні і різні предмети розвідки.

Так, класична теорія видає процес управління як здійснення окресленого набору управлінських функцій. Якість реалізації ототожнюють із характером

організаційної будови управління, тому основним завданням було показ організації структури, за якої ці функції будуть здійснюватися найбільш продуктивно. У такому разі предметом розвідки є зв'язок між ознаками організації будови та результатами здійснення функції управління.

Теорія «людських відносин» покладає на передове місце неформальну будову – взаємини між людьми в ході спільної діяльності та означає, що має бути зроблено для продукування принагідної неформальної структури. Таким способом, предметом розвідки будуть умови формування неформальних структур задля дієвого функціонування закладу освіти. Синергетична теорія аналізує процес управління в органічних системах (а також педагогічних), що налічуються з великого числа підсистем, як діяння на їх власний механізм саморегуляції та самоуправління з ціллю його оптимізації.

У цьому разі предметом розвідки будуть механізми самоорганізації та переважаючі взаємини в системах за умов їх доступності. Значиться, що змістовно кібернетичний і синергетичний підходи оптимальні. Кібернетична теорія опрацьовує процеси інформаційного змісту управління, організації процесів зворотного зв'язку, що функціонують у системах управління з налагодження поведінки системи на базі зворотних зв'язків і чинно до задалегідь окресленої мети. Предметом розвідки будуть інформаційні процеси й керування ними.

Еволюція теорії управління – це, передусім, зміна думок на її предмет. Не враховуючи те, що наявні різні погляди на предмет розвідки, існують деякі загальні особливості його дефініції, а саме: всі наявні підходи до управління постають з того, що воно є винятковою функцією організації, здійснення якої постачає цілеспрямованість та налагодженість її життєдіяльності, дослідження зв'язків між структурою та якостями складових керівної системи, зовнішніми та внутрішніми угодами діяльності організації та її наслідками. На даний момент немає загально визнаного трактування управління взагалі та поняття управління освітнім закладом зокрема. Ці поняття весь час збагачуються й поліпшуються з розвитком наукового знання.

Управління освітнім закладом постачає цілеспрямованість та налагодженість процесів керованого об'єкту. Своє призначення управління здійснює шляхом розв'язання специфічних управлінських завдань, а саме: продукування образу того, що має бути (дефініція цілей і планів їх звершення); розподіл обов'язків і повноважень між виконавцями (розбудова та опора для формальної структури); продукування умов, що постачають інтерес виконавця у результативній праці; контроль за діями.

Таким чином, дозволено підсумувати, що управління освітнім закладом – це своєрідна діяльність із подоланням управлінських проблем, за допомогою якої керівник постачає організацію діяльності всіх учасників колективу закладу освіти, націлену на здобуток освітніх цілей і майбутній розвиток закладу освіти. Відповідно до даного визначення загальним предметом розвідки науки управління освітнім закладом є послідовні зв'язки між якостями керівного порядку закладу освіти, ознаками процесу управління та наслідками функціонування та розвитку закладу освіти в несхожих зовнішніх і внутрішніх умовах.

Усвідомлення того, що залежно від напрямів роботи до управління змінюється і предмет розвідки, робить недопустимим його вивчення тільки з однієї сторони. Крім головних предметів дослідження, наявні і додаткові. Основним об'єктом управління навчальним закладом є навчально-виховний процес, але суттєво зауважити, що наука управління цей процес не опрацьовує, позаяк проблеми дефініції цілей, завдань, значення та змісту цього процесу є предметом розвідки педагогіки. Втім на цей час наявні різні міркування щодо дефініції завдань освіти та неоднакові педагогічні технології.

Останні вимагають різної організації, шляхів планування та контролю, тому питання, яким способом має відбуватись управління опираючись на технології освітнього процесу – це вже предмет розвідки науки управління. Підсумки навчання та виховання обумовлені не лише від педагогічних технологій, а й від кваліфікації вчителів, їх зацікавленості в здобутку максимальних результатів, від відносин у колективі освітнього закладу. У



даному випадку предметом дослідження дозволено бути добору кадрів і продукування принагідного клімату в колективі.

Освітній заклад безперервно змінюється, тому побіжно з навчально-виховним процесом вагомим об'єктом вивчення є процес його піднесення. Засвоєння нововведень також вимагає планування, організації, контролю мотивації. Наука управління опрацьовує, за яких умов ці процеси будуть продуктивними та яким способом вірогідно створювати ці умови. Крім цього, освітній заклад не здатний існувати відділено, він існує в соціальному осередку, тому одна і та ж система управління за однакових умов може бути результативною, а за інших – ні. Тому слід досліджувати, як залежать результати управління від умов, за яких воно реалізується.

Усі вказані вище додаткові предмети розвідки не є кінцевими та не до кінця демонструють їх різноманіття. У ході розвитку закладу освіти будуть поставати нові завдання та вектори досліджень. У теперішній час у науці управління закладом освіти немає виразної класифікації методів дослідження. Це тлумачиться передусім молодістю науки, в якій здійснюється стале переосмислення її завдань і пошук методів їх розв'язання. Як і в будь-якій новій науці, у внутрішньо-шкільному керівництві вибір методів досліджень обумовлюється від того, що саме вивчається (тобто предмету, що вивчається) і дослідницьких завдань. Усі розвідки у науці керування освітніми закладами дозволено виокремити на дві масштабні групи: дослідження описово-пояснювального типу та дослідження формувального типу.

Основні завдання дослідження першої групи обумовлені з розбором діючої практики управління, дефініції чинників, що визначають різні за дієвістю реалізацією управлінських функцій, спродуковані на цій базі теоретичних моделей, які дають змогу трактувати явища, котрі простежуються та виробки рекомендацій з перетворення практики управління. Зміст такого роду розвідок віщує аналіз процесу розвитку управлінської діяльності як такого явища, що має власні закономірності та тенденції. Їх вираження продукує теоретичну базу для формування програми розвитку управління в закладі

освіти. В ході вирішення завдань описово-пояснювального типу застосовуються усталені для соціальних наук методи, а точніше: спостереження, бесіда, тестування, контент-аналіз документів, експертиза, обробка, розбір та узагальнення статистичних відомостей тощо.

Головні методи такої розвідки - проєктування діяльності та сформованого експерименту. При розв'язанні дослідницьких завдань цього типу в межах експерименту теж спроможні застосовуватись методи спостереження, опитування, тестування, експертизи, опрацювання й розбору статистичних відомостей, але вони виконують допоміжну другорядну роль. Обидва типи досліджень не є такими, що відраховують один одного. Теоретичні моделі, що аналізуються та пояснюються, є базою при розробці систем нової діяльності. У той же час моделі, що показуються, як вбачається, мають стають засобом розбору та тлумачення явищ у діючій практиці управління.

### **Висновок до розділу 1**

Управління закладом освіти буде продуктивним лише у тому разі, якщо воно буде науково аргументованим. Наука управління закладом освіти дає змогу знайти шлях дієвого управління освітнім закладом. Різні парадигми та наукові підходи до управління постають із розуміння управління як своєрідної функції в організації, що постачає цілеспрямованість та організацію життєдіяльності такого освіти. Підходи до управління націлені на дослідження зв'язків між складовими керуючої системи, зовнішніми та внутрішніми чинниками діяльності закладу освіти та підсумками його діяльності. Розвідку управління закладом освіти умовно виокремлюється на дві групи: описово-пояснювальні та формувальні, які налічують зміни одне одного. Наука управління освітнім закладом нагромадила вагомі знання та методи, застосування яких добродіє підвищенню дієвості вирішення управлінських завдань в діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИКА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

#### **2.1. Особливості організації, керівництва і контролю в системному управлінні розвитком закладу освіти**

У системному управлінні розвитком освітнього закладу розробка програми є найсуттєвішою функцією. Втім, щоб програма здійснилась, варто також постачати реалізацію функцій організації, керівництва і контролю. Системне управління розвитком потребує гнучких організаційних систем проектного або матричного типів. Розробка і здійснення програми розвитку як системи інновацій, що реалізовується побіжно і послідовно в часі, віщує створення тимчасових груп, які, міняючись за своїм складом, весь час наявні в організаційній системі.

Тому, на противагу функціонального управління, що ґрунтується на суворих структурах лінійно-функціонального типу, у системах управління розвитком закладу освіти мають побутувати організаційні механізми створення непостійних підрозділів, дефініція їх обов'язків і повноважень, розподіл функцій контролю за їх роботою та скасуванням. Структури управління розвитком віщують вагому децентралізації управління, інакше керівництво позначиться переобтяженим розв'язанням поточних завдань як керівництво функціонуванням, так і піднесенням.

Через брак часу воно буде вимушено здійснити вибір, і він, швидше за все, буде на вигоду постачання стабільного функціонування. За вагомого ступеня децентралізації організаційні системи можуть дієво працювати тільки в тому випадку, коли добре організовано механізми горизонтальної координації. При продукуванні й здійсненні цільових програм розвитку несталі підрозділи повинні будуть визначати і координувати зв'язки між собою. При діяльності в режимі функціонування ці зв'язки здебільшого стабільні і відпрацьовуються впродовж тривалого періоду.

Робота в режимі розвитку потребує оперативного налагодження нових каналів зв'язку за сприянням взаємодії структурних підрозділів по горизонталі, а не по вертикалі, тобто не через адміністрацію навчального закладу. Реалізація функції керівництва при системному керівництві розвитком також має суттєві особливості. По-справжньому дієвим воно може бути тільки, якщо опирається на демократичних засадах.

Керівництво розвитком має опиратися, передусім, на владі авторитету, зразка і винагороди, а не на владі сили. Це значить, що продуктивно реалізувати системне управління розвитком дозволено тільки в навчальних закладах, що мають довершені педагогічні колективи. Завдання керівників закладу постає в тому, щоб із самого початку формування цільової програми і на всіх стадіях її здійснення постачити широку участь вчителів в управлінні. Для цього має бути сформоване належне мотиваційне середовище, яке не збігається з мотиваційним, що постачає режим функціонування. Силою влади можна підштовхнути людину здійснювати рутинну роботу, але змусити діяти на розвиток, займатися творчістю неспромога.

Яким би довершеним не був колектив, у ньому можуть побутувати різні міркування і різні позиції, тому може з'являтися опір окремим інноваціям. При системному управлінні розвитком спротив може поставати не тільки у зв'язку з поодинокими нововведеннями, але і у зв'язку із валовою концепцією розвитку. У колективі можуть поставати різні погляди на майбутнє закладу освіти, оцінки ества стратегічних векторів його зміни. Тому керівники зобов'язані вирішувати специфічне завдання (ця проблема не долається при управлінні процесами функціонування) - подолання опору.

Але подолання значить не «придушення», а здобуток розуміння і прийняття міркувань, введених до програми розвитку. Ще одне своєрідне завдання, яке мають вирішувати керівники при керуванні розвитком, – це навчання вчителів методів групового розв'язання проблем. Педагоги можуть бути в міру підготовлені, але не оперувати методами виявлення і розв'язання проблем, а також організації спільного здійснення такої діяльності.

Тобто вони можуть бути не готові до ухвалення управлінських рішень такого роду. Але позаяк при системному управлінні розвитком багато що обумовлено від успішності діяльності проблемних груп, то неминучою умовою постачання успішності і є формування належних умінь. Специфіка здійснення функції контролю при керуванні розвитком постає в тому, що викладення управління може постачатися тільки випередженим контролем. На відміну від здійснення одиничних нововведень, за системного керівництва розвитком контроль процесу здійснення програми має бути визначений між різними рівнями, але побіжно повинен постачати цілісний образ стану діяльності за програмою, відкритою будь-якому її учаснику.

## **2.2. Системний аналіз розвитку закладу освіти: розробка стратегії змін і плану здійснення**

Концепція нового закладу освіти формулює бажаний майбутній стан, а план дій ще не здійснено, тобто невідомо, коли це бажане може бути реалізоване і як саме варто проводити перехід з сьогоденного стану в прийдешній. Узагальнений задум переходу до новочасного стану закладу освіти, що визначає стадії переходу, пріоритетні вектори дій на кожному періоді, їх взаємозв'язок і ділення ресурсів між ними, йменують стратегією програми. Як і концепція, стратегія – це валова ідея, але якщо концепція є задумом жаданого майбутнього стану, то стратегія – ідеєю переходу до нього. Якщо побіжно здійснюються різні інновації, передбачені концептуальним проектом, і для цього слід докласти значні зусилля, або наявні інші ліміти, постає потреба сформувавши послідовність дій. Для цього варто виокремити принцип черговості змін і ділення сил між ними – стратегію.

Стратегія формулюватиме цілі стадій переходу до повної реалізації проекту нового стану закладу і перетворення, що здійснюються на кожному етапі для їх здобутку. Провістимо, що освітній заклад ухвалив у перспективі перевершити на усіх рівнях на технологію особистісно-орієнтованого навчання

і надати здобувачам освіти спромогу обирати програму власної освіти. Але позаяк розробникам програм відомо, що для середнього рівня діяльність над створенням повної системи програм особистісно-орієнтованого навчання ще не досконала і вони виникнуть за два-три роки, то стратегія програми спроможна віщувати:

1) на першому етапі: неповний перехід на систему особистісно-орієнтованого навчання в початковій школі; у середній школі: впровадження варіативних програм з низки предметів; у старшій ланці – впровадження нових курсів і введення деталізованого опрацювання окремих предметів для планомірної підготовки до вищого закладу освіти ;

2) на другому етапі: у початковій школі буде проведений тотальний перехід на систему особистісно-орієнтованого навчання; у середній школі – опрацювання системи особистісно-орієнтованого (в одному-двох класах, що діють за даною системою в початковій школі) і збільшення перспектив для останніх у виборі освітніх програм; у старшій ланці – збагачення векторів вичерпної підготовки залежно від професійної орієнтації.

3) на третьому етапі програми дозволено бути завершене опанування системи особистісно-орієнтованого навчання в середньому рівні і відкрито освоєння новітніх технологій у старшому рівні.

Це акцентує на потребі наявності стратегії, що дає спромогу налагодити зміни та здійснювати їх у різні терміни і на різних освітніх ступенях. Розробку стратегії засновують із дефініції етапів трансформації наявного закладу освіти на новий, а пізніше – основні вектори дій, що здійснюються на кожному етапі. На даній стадії розробки програми концепція переростає зі статичної на динамічну: виникає образ продукування нового закладу. Базові напрями програми окреслюються тими складовими закладу освіти (умови, зміст, технології, налагодження навчально-виховного процесу), зміни яких прогнозовано концепцією. Приміром, такими спрямуваннями можуть бути: оновлення змісту освіти, укріплення матеріально-технічної бази, опанування новими педагогічними технологіями тощо.

Для кожної стадії реалізації концепції мають бути виділені напрями і завдання дій на даному етапі. Завдання видаються для кожного вектору змін. Визначити завдання значить вказати той конкретний підсумок, який передбачається здобути у разі реалізації того або іншого курсу дій на цій стадії програми. Приміром, якщо вектор – оновлення сутності освіти, то завданнями можуть бути впровадження нової програми підготовки учнів старшої школи із конкретного навчального року, опанування нової програми з історії рідного краю тощо.

Напрямок дій і завдання поєднуються між собою так само, як хід у певному курсі і рух до певного пункту, в якому необхідно опинитися у визначений моменту часу. Розкриваючи загальну стратегію, вектори і завдання дій, розробники програми ухвалюють, які зміни у змісті, організації, технологіях освітнього процесу або керівництва ним вони впроваджуватимуть на стадіях. При цьому вони неминуче мають враховувати реальні перспективи. Ціль – це бажаний результат здійснення програми. Вона має мати п'ять вирішальних ознак:

- 1) повноту змісту, тобто дефініцію усіх характеристик наслідку, істотних для його граничної відповідності знадобі;
- 2) операціональність дефініції жаданого результату (контрольованості);
- 3) несталій визначеності;
- 4) реалістичності (відповідності перспективам);
- 5) спонукальній (відповідності причинам суб'єкта діяльності).

Кожна інновація, що завбачається програмою, має гіпотетичний результат. Але це посередні приватні результати. Увесь комплекс нововведень має вести до освітніх змін. Тому цілі програми зобов'язані видаватися як передбачувані зміни в кінцевих наслідках освіти на кожному освітньому рівні. Це віщує формування «моделі випускника майбутнього» для початкової, основної і старшої школи.

Дана модель буде неоднаковою для навчальних закладів різних типів і різних перспектив. При розробці програми розвитку після дефініції стратегії

повинні бути визначені цілі першої стадії. Процедура дефініції цілей проводиться способом прогнозування кінцевих результатів і остаточних результатів кожного її рівня після здійснення передбачених першою стадією змін.

План – це комплекс взаємопов’язаних дій, здійснення яких дасть змогу здобути бажаного майбутнього стану. Це модель процесу руху від того, що є, до того, що необхідно. Щоб здійснити своє призначення, план має налічувати в собі потрібні та достатні дії, поєднані між собою у просторі та часі, постачені ресурсами для реалізації бажаних змін. План повинен бути ґрунтовним і реалістичним.

Він має дефініювати проміжні результати, щоб постачити перспективу випереджального управління. План заходів, що не налічує проміжних результатів, не постачає перспектив дієвого управління здійсненням програми. Зазвичай, дефекти плану постають причиною того, що програми не ведуть до здобутку очікуваних результатів.

Цільова програма віщує реалізацію на кожній стадії безлічі інновацій. Якщо для кожного з них встановлено склад дій, потрібних для його реалізації, то, ймовірно, побудований графічний образ здійснення етапу з вказаними реалістичними строками початку і закінчення дає спромогу представити кожну інновація як одну валову дію.

Нерідко нововведення на різних ступенях освіти в динаміці слабо обумовлені між собою, тому варто формувати окремі плани-графіки змін для кожного ступеня навчального закладу: початкового, основного та старшого. Навіть якщо й побутуватимуть якісь зв’язки між переворотами на цих рівнях, їх неважко буде врахувати.

Факт планів-графіків інновацій на різних рівнях освіти і планів графіків здійснення кожного нововведення дає перспективу дієво контролювати процес здійснення програми на різних рівнях управління. Для того, аби розроблена програма розвитку закладу освіти не постала списком благих намірів, варто здійснювати функції організації керівництва та контролю за її здійсненням.



Організаційна структура здійснення програми розвитку формується двома базовими способами. Перший з них віщує вжиток структури управління, що функціонує в освітньому закладі. У даному варіанті структурним підрозділам, спільно з виконанням функцій із постачання освітнього процесу визначаються завдання, обумовлені з проведенням різних частин програми розвитку. Даний варіант усталений, втім має суттєві недоліки. За своїм типом більшість організаційних систем є лінійно-функціональними. Структури такого типу вправно працюють у звичних умовах, коли, горизонтальні зв'язки лише узгоджуються і не постає значних проблем з їх координацією. Втім у нестабільних умовах при розв'язанні нестандартних завдань, коли необхідно призначати нові горизонтальні зв'язки, для постачання налагодження дій різних функціональних підрозділів, лінійно-функціональні структури діють непродуктивно. Увесь тягар здійснення функцій координації піддається на керівників і вони чують перевантаження у зв'язку з потребою подолання проблем узгодженості взаємодії підрозділів.

У другому варіанті для керування реалізацією програми продукується спеціальна цільова система, яка функціонує побіжно з лінійно-функціональною, але, на противагу від неї, має несталый характер. Загальне керівництво роботами за програмою проводить Рада з розвитку закладу освіти, яку провадить керівник або його заступник. Кожною підпрограмою верховодить відповідний координатор, який самостійно ухвалює рішення, якщо вони не зачіпають зв'язків з іншими підпрограмами або не потребують коригування вихідних параметрів підпрограми.

Для дієвої реалізації програми варто постачити, щоб усі її учасники виразно знали, які результати і до якого строку вони мають одержати, і були психологічно підготовлені докладати сил, щоб одержати необхідні плоди. Постановка завдань підпорядкованим не має бути формальною зі сторони керівника. Керівник має переконатися, що вони:

- добре усвідомлюють, яких результатів від них очікується;
- упевнені, що спроможні одержати ці результати;

– бачать для себе схвальні наслідки від участі у програмі і визначають їх як більш суттєві, ніж ймовірні негативні.

Якщо виконавець не певний у тому, що він спроможний здійснити завдання у вказаний термін, керівник не має вдаватися до наказу, а зобов'язаний утямити його сумніви та здійснити спробу вговорити його, зняти усі недомовки. При цьому він не має прагнути накинути виконавцеві свої міркування, а постаратися спершу зрозуміти мотиви, що генерують розбіжності.

В ході бесіди керівник зобов'язаний з'ясувати, від кого і що очікує виконавець, для вдалої реалізації завдання, позаяк треба буде контролювати та узгоджувати ці зв'язки. Колосальне значення для досягнення реалізації програми має заохочення виконавців, постає вже на етапі розробки програми. Якщо програму формують тільки керівник і його заступники, а вчителі не включені до даного процесу, цим виникає крок до антимотивації.

Керівництво, націлене на розвиток, має особливо детально вивчати питання продукування принагідного мотиваційного осередку інноваційної діяльності. Ефективність будь-якого управління обумовлено від якості контролю. Як би добре не здійснювався процес здійснення програми, у процесі його здійснення постають ситуації збоїв – викривлень від завбаченого ходу робіт. Їх варто своєчасно викривати та виробляти шляхи подолання їх. Програма продукує потрібні передумови для цього, але необхідний механізм контролю, що вбачає бути автоматизованим і неавтоматизованим. За автоматизованого контролю програма зостається в комп'ютері. Тоді виділяють у бланку запиту ті праці, процес здійснення яких чинний програмі, а з тих праць, де виникли збої, визначають їх мотив. Відомості із заповнених бланків запиту включаються до комп'ютера. На базі одержаних даних роздруковуються довідки про стан праць з підпрограм та програми загалом, які надаються чинним керівникам і в Раду з розвитку. Усі ухвалення, що приймаються, і зміни до програм включаються в комп'ютер.

Автоматизований контроль потребує належного технічного і програмного устаткування. Якщо їх немає, контроль може відбуватись в неавтоматизованому виді, який менш ресурсомістимий, але важкий організаційно. За неавтоматизованого контролю процес робіт контролюється способом періодичних нарад робочих груп, що здійснюються відповідальними виконавцями і координаторами.

Періодичність даних нарад визначається керівником закладу. Основне, на що варто акцентувати увагу керівників нарад, – це стислість, інформативність і націленість доповідей у прийдешнє. Останнє значить, що той, хто звітує, має вагомому частину своєї доповіді віділити тому, що маєтись зробити у наступному періоді і дати передбачення, чи не віщується якихось збоїв, тим самим постачаючи випереджальний контроль. Звіти учасників нарад мають включати:

- відомості про те, які роботи мають бути довершені з часу попередньої наради і які з них закінчені;
- бажані терміни здійснення незавершених своєчасно робіт;
- пропозиції з прискорення робіт (які ухвалення і від кого буде необхідно);
- прогноз строків завершення робіт, що здійснюються (чи очікується їх закінчення в терміни, призначені у програмі, або де вже постав напружений стан). Спільно з періодичним контролем керівники програм і підпорядковані виконавці робіт можуть проводити контроль у випадку виникнення потреби.

## **2.2. Оцінка інноваційних технологій в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти.**

Постання опорних навчальних закладів є одним із важелів реформування системи загальної середньої освіти й улаштування шкільної мережі, що має на меті постачання однакового доступу усіх дітей до якісної освіти, дієвого і доцільного вжитку ресурсів. Місцеві громади, які є фундаторами таких закладів, характеризують опорні заклади серед підконтрольних їм

загальноосвітніх навчальних закладів на конкурсній основі чинно до призначених ними умов [14].

Керівництво закладом освіти, який має статус опорного, вимагає від керівника та його команди трансформації парадигми управління, вжитку поруч із узвичаєними інноваційних підходів, управлінських інноваційних технологій. Це оперування уміннями й можливостями, а точніше: уміти системно розв'язувати проблеми (бачити зміст проблеми й розбиратися з мотивом, а не наслідком її появи; керуватися критичним мисленням (спосіб мислення, спромога аналізувати, за якого видають під сумнів будь-які відомості і, навіть, свої переконання); творчо мислити та діяти (тобто керівник має сам уміти й навчити свою команду креативності, уміння прогнозувати те, чого ще немає); уміти верховодити персоналом (людьми) й приймати управлінські рішення (не щодо підпорядкованих, а щодо інших людей); змінювати систему та способи співдії з людьми (педагогами, учнями, батьками, представниками влади, громади, керівництвом територіальної громади тощо) [1; 10].

Технологія (від грец. *tehne* - мистецтво, ремесло, наука та *logos* - поняття, вчення) :

1) система різних елементів, а саме: прийомів, операцій, дій, ходів та їх послідовність, тобто специфічна майстерність особи (технологія функціонує як алгоритм, за допомогою якого одержуємо бажаний результат);

2) системний метод формування, використання знань зі зважанням на технологічні і людські ресурсів та їх взаємодіяння, що має за ціль оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);

3) форма реалізації людського інтелекту, націленого на вирішенні істотних проблем буття;

4) спосіб розв'язання завдань людства за сприянням технічних засобів [2, с. 167].

На наш погляд, технологія — це система способів, форм і засобів, прийомів, які обирають чинно до вказаної мети, завдань, принципів та умов роботи. Вони постачають продуктивну сукупність теорії та практики, стилю

поведінки та культури міжособистісної комунікації членів управлінського процесу.

Технологія управління – це система методів, прийомів і засобів розробки управлінських відомостей, що має на меті прийняття та здійснення управлінських рішень. Вона включає стратегію, тактику й техніку керівництва [3, с. 205].

Будову технології можна поділити так: концептуальна основа (наукові засади, принципи, закономірності, умови, фактори тощо); змістова частина (дефініція мети, цілей, доручень, бажаних результатів тощо); процесуальна частина (організація діяльності чинно до вказаних завдань: форми, методи, способи, прийоми та засоби роботи членів управлінського процесу; конструювання та опрацювання організаційних механізмів, організація процесу громадсько-державного керівництва; постачання результативної комунікації членів управління та співуправління; поточне оцінювання, контроль, коригування роботи, консультації, моделювання випадків тощо); кінцева оцінка (евалюація та самоевалюація) підсумків[13].

Продуктивними, на наш погляд, є новітні технології моделювання. Їх виокремлюють на такі категорії: евристичне моделювання, технології математичного моделювання; інформаційно-комунікаційні, конструктивні, структурні, проєктивні. Введення таких технологій добродіє продукувати найпридатніші моделі громадсько-державного управління опорним закладом [5,12,13].

Без вжитку технології освітнього маркетингу зараз керівник не буде спроможний ефективно діяти. Освітній маркетинг добродіє реалізувати:

- розгляд ринку освітніх послуг, ознак учнівського контингенту, навчальних планів та програм, кадрового забезпечення;
- моніторинг рівня навчальних здобутків учнів;
- розроблення й введення нових освітніх програм, формування науково-методичного постачання та супроводу, підготовку педагогів до

здійснення нових освітніх програм і курсів, новітніх технологій навчання та виховання школярів та організації співуправління навчальним закладом.

Освітній маркетинг — це стратегічне й поточне формування знадоб та мотивація попиту на освітні послуги навчального закладу.

Одним із найвагоміших завдань маркетингу є продукування позитивного іміджу закладу, постачання функцій управління та співуправління, коригування й моніторингу. Це організація стратегічного та оперативного проектування розвитку навчального закладу й компетентностей усіх членів процесу управління, система інформаційного постачання, організація дієвої комунікації, міжособистісної взаємодії, коригування роботи та координація співпраці, організація контролю та самоконтролю, постачання рефлексії діяльності [1,5,8,12].

Ефективно вирішувати проблеми в опорному закладі освіти спроможні допомогти модерні управлінські технології, які застосовуються в інноваційному менеджменті, в бізнесі й промисловості. Серед них найчастіше використовують: бренд-стратегії, бенчмаркінг, інжиніринг, реінжиніринг, тімбілдінг, рейфреймінг, кейс-метод.

Бренд-стратегія - це:

- стратегія формування, розвитку, зміни та пристосування до ринку освітніх послуг свого бренду (того, що є унікальним);
- технологія формулювання й трактування стратегічної ідеї, концепції розвитку опорного закладу щодо введення конкурентних переваг на ринку освітніх послуг з ціллю формування іміджу, який заохочуватиме сталий інтерес до цього бренду;
- інформаційно-просвітницька діяльність в мікрорайоні, реклама діяльності закладу, PR-кампанія, презентація роботи закладу в ЗМІ, соціальних мережах, на виставках, проведення дослідно-експериментальної роботи.

Бенчмаркінг (англ. benchmarking - призначення контрольної точки). Як метод еталонного зіставлення, постав у США у 1992 р. Його йменують також «Орієнтація на успішні компанії». Бенчмаркінг – це об'єктивне зіставлення

своєї організації (у даному контексті — зі школою) з діяльністю найкращих у цій сфері. Основний зміст і ціль бенчмаркінгу постають у визначенні відмінностей опорного закладу відносно з аналогом (еталоном).

Об'єктами бенчмаркінгу вірогідно бути: методи, процеси, технології, якісні параметри. Це безперестанний і багаторазовий процес. Показниками конкурентного зіставлення можуть бути: якість освіти школярів, якість діяльності вчителів-предметників чи класних керівників, органів громадського самоврядування школярів чи батьківського комітету, дієвість громадських структур в прийнятті управлінських рішень, зворотній зв'язок із замовниками освітніх послуг, нові освітні продукти та послуги тощо.

Інжиніринг (англ. engineering – винахідливість, знання). В керівництві дану технологію можна застосовувати в процесі спільного проектування розвитку опорного навчального закладу, складання стратегічного плану діяльності тощо. Інжиніринг механізмів громадсько-державного керування – різні види інтелектуальної роботи, які націлено на здобуток найкращого результату з вжитком існуючих ресурсів, використанням найновіших методів організації та керування, зі зваженням на усі умови і фактори (проектно-консультативна діяльність вчених, керівника, психолога, представників громади чи інших спеціалістів) [8].

Реінжиніринг – дана технологія є дієвою й може використовуватись на стадії створення та дієвого управління опорним закладом. Це докорінне переосмислення й перепроєктування ходів навчання й виховання, управління та співуправління в закладі освіти, це комплекс методів і засобів, а також науково-методичне та педагогічне консультування. Це технологія здійснення зустрічей з представниками громадськості стосовно розроблення стратегічного плану піднесення школи [8].

Тімбілдінг – (від англ. Teambuilding – «побудова команди») – це спеціальні заходи, які передбачається на згуртування колективу, формування сильної команди, що ефективно здобуває поставлених цілей. Тімбілдінг – це і здійснення корпоративів, і енергійний спільний відпочинок на свіжому повітрі,

які моделюють життя всередині колективу та націлюють його на результативну спільну діяльність.

Керівник навчального закладу проводить тимбілдінг за сприянням спеціальних тренерів, які добродіють учасникам колективу закладу освіти сформувати навички командного руху, навчають діяти в команді, показують неформальних лідерів, сприяють формуванню атмосфери неформального спілкування, звершення психологічного розвантаження.

Чільне місце в здійсненні технології тимбілдіingu-тренінгів посідає їх проведення. Реалізація даних заходів не в закладі освіти, а в іншому осередку, незвичній обстановці, добродіє набагато простішому виявленню неформальних лідерів, показ симпатій чи конфліктів, дає оптимальні результати.

Технологія рейфреймінгу дає змогу керівнику закладу освіти розуміти ввірений йому заклад з чотирьох основних позицій (чотирьох фреймів): структурної, людських ресурсів, політичної та символічної. Ця технологія вимагає від керівника спромоги розуміти й застосовувати різні думки, але думати про одне й те ж. Кожний із фреймів різнитиметься від інших і є потужним сам по собі. А спільно вони добродіють керівнику одержати детальну картину того, що проводиться не так, в'яснити мотиви, і зрозуміти, що дозволено зробити, щоб покращити ситуацію.

Кейс-метод (англ. Case method – метод кейсів, метод реальних ситуацій, метод ситуаційного аналізу) – технологія, що застосовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій, освітніх питань для розвідки ситуації, аналізу змісту питання та розроблення вірогідних шляхів вирішення проблеми, вибір оптимального варіанту.

Кейси базуються на фактичному матеріалі або ж є тотожними до реальної ситуації. Метод кейс-стаді (від англ. case study – дослідження ситуації), знаний у вітчизняній освіті як кейс-метод або метод ситуацій. Цей метод є вкрай розповсюдженим педагогічним інструментом в університетах США. Найбільш масштабно кейс-метод вживається в ході вивчення економіки та бізнес-наук.



Застосування кейс-методу також досягло значного попиту в педагогіці, медицині, юриспруденції, математиці, культурології та політології. Кейс-метод, як показує досвід, широко вживається в бізнес-навчанні в усьому світі й не перестає завойовувати нових прихильників. Так, з 50-х років двадцятого століття бізнес-кейси набирають поширення в Західній Європі.

Бізнес-школи-лідери Європи INSEAD, LBS[en], HEC Paris[en], LSE, ESADE[en] беруть структуровані кейси (highly structured case) – короткий і точний переказ ситуації з реальними цифрами та відомостями. Для такого типу кейсів наявне певне число вірних відповідей. Їх встановлено для оцінки знань і / або вмінь застосовувати одну формулу, методику в певній сфері знань. Неструктуровані кейси (unstructured cases) – це матеріал з достатнім числом відомостей, і їх встановлено для оцінки стилю і швидкості мислення, спромоги відділити головне від другорядного та навичок діяльності в певній сфері. Для них наявні кілька достовірних варіантів відповідей і, переважно, не виключено перспективи знаходження нестандартного ухвалення.

Кейси першовідкривачів (ground breaking cases) спроможні бути як дуже короткі, так і довгострокові. Спостереження за рішенням даного кейса дає спромогу побачити, чи спроможна людина мислити нестандартно, позаяк творчих ідей вона може запропонувати за вказаний час. Ціллю методу кейс-стаді в керівництві опорним закладом освіти є завдання поставити учасників освітнього процесу в такі обставини, за яких їм потрібно буде приймати узгоджене управлінське ухвалення [7].

## **Висновок до розділу 2**

Системне управління – найбільш складний вид керівництва інноваційними процесами. Він потребує високої професійної культури керівників і зрілості педагогічного складу. За системного управління шляхи реалізації всіх головних функцій: планування, організації, керівництва і моніторингу – мають певні ознаки. Найбільш суттєві відмінності системного управління від інших його видів обумовлено з плануванням розвитку.

Наслідком планування має стати цільова програма, що відгукується вимогам актуальності, прогностичності, раціональності, правдивості, цілісності, контрольованості, узгодженості. Процес розробки програми налічується з таких етапів: проблемного розгляду стану навчального закладу; вироблення концепції нового закладу; розробки стратегії, основних векторів і завдань трансформації на новий освітній заклад; формування цілей першої стадії побудови нового закладу; визначення плану дій. Системне управління розвитком потребує гнучких децентралізованих організаційних систем проєктного або матричного типів з гармонійно налагодженими механізмами горизонтальної координації.

## РОЗДІЛ 3

### МЕХАНІЗМ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ, УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

#### **3.1. Зарубіжний досвід діджиталізації системи прийняття рішень в управлінні закладами вищої освіти.**

Політика інформаційної безпеки передових держав ЄС обумовлюється з застосуванням новітніх цифрових і квантових технологій, систем штучного інтелекту у галузі безпеки, поліпшення інформаційного озброєння і введенням комунікативного інструментарію та деструктивних інформаційно-психологічних діянь у геополітичному протиборстві акторів міжнародних взаємин.

Як вказується в експертних розвідках, політика інформаційної та кібербезпеки в європейському регіоні торкається насамперед рішень і програмних документів інтеграційних угруповань, а також стратегій національної безпеки європейських держав з потужним економічним, науковим та технічним запасом і геополітичним діянням, таких як Велика Британія, Франція та Німеччина. В аспекті зміни тенденцій регіональної безпеки істотного значення одержують модерні стратегії інформаційної та кібербезпеки ЄС, способи і практика передових європейських держав щодо захисту інформаційного суверенітету країни і боротьби з сучасними інформаційними викликами і ризиками. Зауважимо, що осучаснення національних стратегій інформаційної безпеки спричинена турбулентністю процесів у міжнародному інформаційному осередку та введенням інноваційних технологій у системи захисту напруженої інфраструктури [1].

Про першочергові завдання політики інформаційної безпеки передових європейських держав, вказується у стратегічних документах, постають у захисті критично вагомих секторів життєзабезпечення країн та у протидії зовнішнім інформаційним небезпекам, а саме інформаційно-психологічним операціям,

інформаційному тероризму, кіберзлочинності, деструктивним інформаційним діянням тощо.

Варто вказати, що розв'язання проблем інформаційної безпеки європейських політичних факторів і збільшення відповідальності стосовно знешкодження дисбалансу між регіональними та національними інтересами, вимагають удосконалення координації наднаціональних інститутів ЄС і держав-членів та вироблення спільних підходів до боротьби з кіберзлочинністю та непримиренною пропагандою. Дані дії повинні вважатися європейською громадськістю як стратегічний інтерес стосовно зміцнення оборонного запасу і реформування систем європейської колективної безпеки зі зважанням на національні пріоритети.

Приміром, інформаційна і кібербезпека Великої Британії, Франції та ФРН аналізується як стратегічна парадигма, що торкається всіх щаблів соціуму, добродіє постачанню інформаційної свободи, надійності національної інформаційної інфраструктури, приватності інформаційних відомостей. Вона приблизно постає як модель ухвалення модернізації інформаційної безпеки у зовнішньо- і внутрішньополітичному терені, що дозволено бути використаною іншими міжнародними акторами для створення системи інформаційної безпеки [2], зокрема, на наш погляд, такий досвід може бути використаний Україною зі зважанням на потенційні ризики для інформаційної безпеки країни.

Порівняльний розбір політики інформаційної безпеки держави ЄС сформував висновки щодо обопільних і відмінних пріоритетів їх роботи щодо захисту інформаційного суверенітету, гранично значущої інфраструктури і соціуму. Спільними пріоритетами дозволено сприймати політику підтримки стратегії інформаційної безпеки ЄС, несхожі характеристики виділяються пріоритетами певних країн у контексті постачання національних інтересів.

Опрацьовуючи досвід розвинутих держав, нескладно зазначити, як позитивне діяння введення цифрових технологій постає не лише в сфері економіки. Говориться про певні, так би сказати, вигідні побічні ефекти, що дородіють суспільному, науково-технологічному та інтелектуальному

підняття, а також підштовхують поступ в галузях культури, інфраструктури, тощо. Взаємодіючи, ці схвальні зміни взаємно підживлюють та зміцнюють одна одну, тобто мають синергетичну природу.

Побіжно, гальмування діджиталізації зумовлює регрес та втрати через невідповідність модерним знадобам і неконкурентоспроможність певної сфери. Так, за підсумками експертів ЄС, призупинення діджиталізації доведе до збитку 600 млрд. євро на рік. Відтак в рамках Співтовариства активно розповсюджується ідея єдиного цифрового ринку, котрий здатний до 2022 р. з'єднати з Інтернет-мережею майже 6 млрд. фізичних осіб [33].

Отже, діджиталізація планомірно вступає в усі галузі та сфери життя та діяльності осіб, що торкається і України, де майже 50% громадян вже користується Інтернетом, і ця кількість дедалі збільшується [91]. Якщо зіставляти число користувачів Інтернету, що зареєстровані принаймні в одній соціальній мережі, то Україна з індикатором 81%, за відомостями Universal McCann, навіть обійшла США, де нараховується 65% таких користувачів [13].

Втім така активність нашого населення у користуванні соцмережами, на жаль, не корелює з індикаторами введення інтернет-інновацій у виробництво. Так, тільки 17% вітчизняних виробничих підприємств зійшли на курс діджиталізації, тоді як в ЄС цей індикатор складає 49%. Ще одним виразним індикатором дієвості виробництва є додана вартість на одного робітника. В Україні вона становить 7000 дол. США на противагу 25600 дол. США в ЄС в АПК, та 10000 дол. США проти 75800 дол. США, чинно, у промисловому секторі [28].

Ці цифри однозначно говорять про потребу усвідомлення та вжитку перспектив інформаційних технологій як пріоритетних курсів здобутку прогресу в економічній галузі. Стратегія даної трансформації ухвалена Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки, яка була прийнята Урядом 17 січня 2018 р. [24].

Цей документ був опрацьований спільними стараннями Кабінету Міністрів України, Hi-Tech Office Ukraine, Міністерства економічного розвитку

і торгівлі України, Комітету з питань інформатизації та зв'язку та групи передових експертів. Він формує нормативну базу та виділяє першочергові кроки щодо заохочення та реалізації діджиталізації в дійсному секторі економіки та поза його рамками, а також окреслює критичні галузі та проекти цифрової трансформації держави. Позаяк цифровізація здійснюється в різному темпі та діапазоні в окремо взятих державах, то рівень її введення уможливорює створення належного рейтингу, що чинно певним рівням розвитку суспільства. Умовно дозволено виокремити держави за приналежністю до одного з чотирьох рівнів-шаблів цифровізації [40-42].

Рівень діджиталізації визначувався за 6 основними індикаторами: розповсюдженість інформаційних послуг та додатків, доступність за вартістю якомога більшому відсотку громадян, надійність, швидкість доступу, легкість вжитку, підготовленість населення до застосування цифрових послуг в побуті та бізнесі.

Доказовість розвідки базується на аналізі індикаторів розвитку 150 держав світу, здійсненому експертами PWC. За даним рейтингом, на початковій стадії формування цифрової економіки постають держави, де рівень діджиталізації приймається обмеженим і рухається від 0% до 25%. Дана група є найчисельнішою, і до неї проникнули держави з найнижчим рівнем ВВП на одну особу та найнижчим показником людського розвитку, що розраховується на основі трьох індикаторів: бажаної тривалості життя, рівня грамотності громадян держави (середнє число років, витрачених на навчання) та бажаної тривалості навчання, а ще рівня життя.

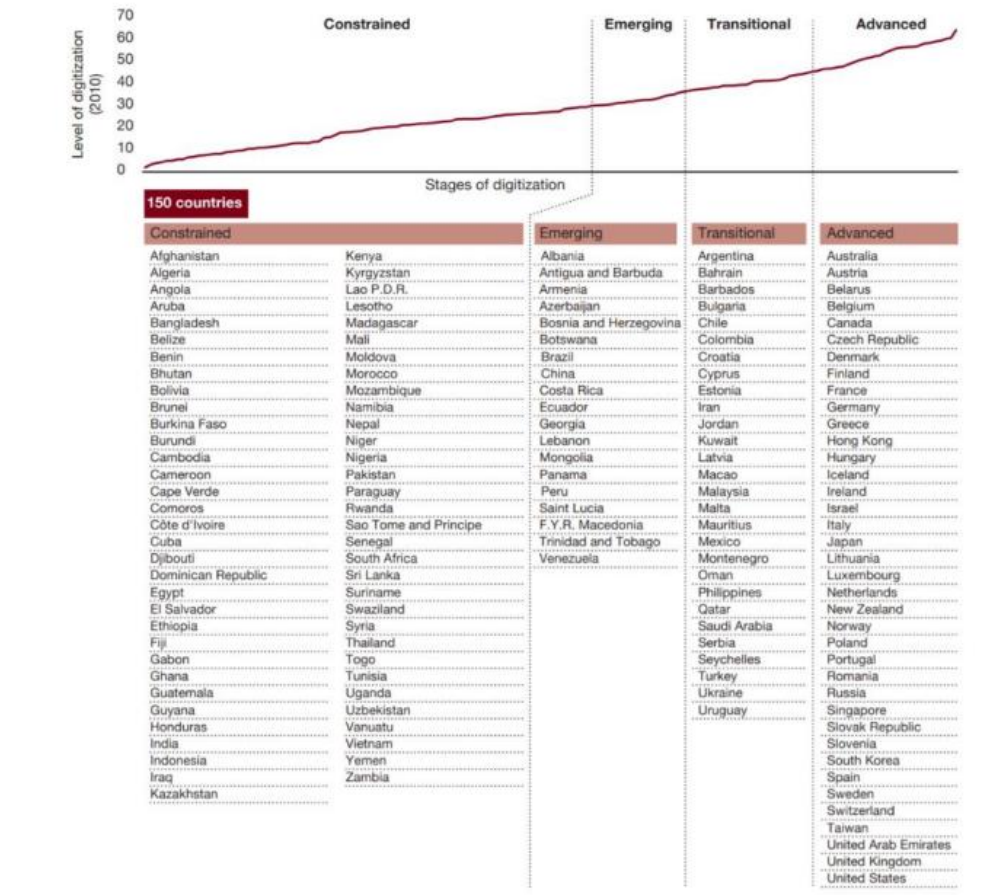
Так, за рівнем ВВП на душу населення Афганістан зайняв минулого року 181-е місце (дані ООН), а за ІЛР – 169 місце. Молдова розміщується на 140 місці за рівнем ВВП на душу населення і на 107 місці за ІЛР. Також до цієї групи входять більшість держав Африки, В'єтнам, Індія, Непал та ін. В даній групі розвиток цифровізації аналізується як лімітований, тому що належним державам доведеться зрозуміти, що брак широкого доступу до Інтернету та гінка ціна на цифрові послуги постають на перепоні діджиталізації. До другої

групи – групи формування цифрової економіки з індикаторами від 25 до 30 балів – проникнули такі держави як Албанія, Вірменія, Бразилія, Грузія, Китай, Монголія, Еквадор та ін.

В державах цієї групи цифрові послуги суттєвою мірою доступні, і стосовно наявності та поширення, і щодо цінової політики, втім їхня надійність зостається вкрай низькою, а потужності лімітовані. Ступінь ВВП на душу населення в цих державах також вкрай низький, а економічний та суспільний розвиток ґрунтується на багатстві природних запасів та невисокій вартості робочої сили. Так, Бразилія, за рівнем ВВП на душу населення, постає на 70-ому місці, а, за ІРЛ, – на 79-ому.

Відповідні індикатори Китаю породжують його 75-ому та 90-ому місця відповідно. На третьому етапі цифровізації, що іменована перехідною і чинна 30-40 балам за шкалою цифрового поступу, розміщуються держави, де цифрові послуги є всюди доступними та помірно випробуваними, їх спроможна дозволити собі велика частина громадян. Втім ці економіки відходять за індикаторами швидкості, зручності вжитку цифрових послуг та цифрової обізнаності громадян. До даної групи входить Україна (рис. 3.1.), що говорить про якісні зміни, що здійснюються в економіці нашої країни, факт підґрунтя для майбутніх перемін та великий потенціал, що породжує цифровізація.

Втім поки ще, за індикатором ВВП на душу населення, ми посідаємо 132 - те, а, за ІРЛ – на 84-те місце. Відтак нашій країні потрібна консолідація усіх наукових, економічних та суспільних резервів для усунення завад та продукування передумов логічного поступу цифровізації.



**Рис. 3.1. Рівні розвитку діджиталізації**

До останньої, прогресивної, групи входять високорозвинені держави, в яких цифровізація економіки здобула максимальних показників (більше 40 балів), завдяки ефективному широкому введенню існуючих цифрових ресурсів і постійному підняттю якості та швидкості належних продуктів. Цифровізація економіки на 10 додаткових відсоткових балів дає можливість цим державам вдвічі, відносно з широкосмисловою інфраструктурою, збільшувати ріст ВВП на душу громадян. Цікаво, що якщо для високоідейної стадії цифрової економіки він являє 0,62%, то для обмеженого періоду приріст становить 0,5% ВВП на душу населення.

Перше місце в цій групі займає Австралія, що перебуває на 10-ому місці за рівнем ВВП на душу громадян і на 2-ому місці за ІЛР. Зауважимо, що темпи цифрової трансформації та переходу з одного етапу на інший весь час прискорюється. Такі розвинуті держави, як Німеччина та Британія, вклали в



середньому майже 4 років на перехід від етапу зародження цифрової економіки до перехідного етапу, а в наш час такі держави, як ОАЕ та Естонія, долають такий же шлях менш, ніж за два роки. В цілому, за 2004-2007 рр. було зареєстровано 39 переходів на вищі ступені діджиталізації, а за 2007-2010 рр. 65 держав здійснило такий цифровий стрибок. Тож, нашій країні варто наслідувати досвід передових держав, запозичуючи їхню діяльність діджиталізації.

Ми також спроможні послуговуватись вже «дозрілими» технологіями та ринками і послуговуватись належним зменшенням ціни на цифрові послуги. Втім варто неухильно долати перепони на курсі лібералізації та підняття доступності цифрових технологій та знань. Задля цього варто постачити надійну платформу прогресу, базою якої може бути ухвалений урядом план заходів щодо здійснення цифровізації, виконання котрого має детально контролюватися з додержанням вимог звітності підпорядкованих урядових посадовців.

Обов'язки регуляторних органів та органів стратегічного планування повинні бути розділені та конкретно визначені. Розвитку діджиталізації також добродіятиме введення змагальної моделі ІКТ, яка генеруватиме і інновації, і імплементацію, що, в свою чергу, підтримуватиме стабільний розвиток цифрових технологій та вводитиме інвестиції.

Зважаючи на досвід високорозвинених країн, варто оцінювати всі кроки з міркувань екосистемної філософії, тобто націлити сили на конвергенцію сфери телекомунікації, мас-медіа та інформаційних технологій, сформуванню стратегію, яка детально враховує всі ланки ланцюга продукування доданої вартості, брати до уваги місцеву екосистему та експортний потенціал. І, зрештою, заохочувати попит та збільшувати цифрову грамотність громадян. Розробляючи та вводячи нові підходи до керування, а саме, цифровою трансформацією освітнього осередку слід враховувати парадокс Цифрового Антропоцену: належні інформаційно-технологічні зміни потребують неабияких моральних та фінансових витрат, подеколи зумовлюючи до людських страждань та

негативного діяння на довкілля, втім тільки їхнє введення може вирішити проблему здобутку стабільного розвитку для всіх.

### **3.2. Сучасні інноваційні технології управління в сфері освіти: проблеми та напрями вдосконалення**

Якісна освіта є пріоритетом будь-якої країни. Модерне інформаційне суспільство вимагає:

- фахівців, спроможних до результативного вжитку ІКТ у власній професійній діяльності;
- розвитку кожної особистості в аспекті формування власного життєвого курсу;
- відстеження та керівництва динамікою прогресу у галузі навчання, професійної чи соціальної самореалізації;
- соціально активних осіб, які групуються у спільноти, позначаються на власне життя та життя країни.

Процеси глобальних змін, що здійснюються на модерному етапі піднесення всього українського суспільства і освіти зокрема, потребують нових підходів до керівництва навчальними закладами. Пріоритетними серед них є введення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають постачити доступність та результативність освіти, поліпшення навчально-виховного процесу.

Професіоналізація керівників потребує виняткової уваги за нових умов керівництва освітнім процесом у модерних навчальних закладах, де вони виконують найважливішу роль у введенні інновацій.

Менеджмент освіти - це вид управлінської діяльності, який налічується із комплексу засобів, методів та форм діяння на особистості та колектив з ціллю успішного функціонування освітньої сфери. А людина, яка оперує цими знаннями та вміннями, - це менеджер. У наукових працях Г. Дмитренка, Ю. Конаржевського, В. Коростельова, , Є. Павлютенкова характеризує зміст

освітнього менеджменту та сутність роботи менеджера освіти [2; 4; 6]. Ґрунтовні розвідки, присвячені питанням інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, припадають Г. Єльниковій, Л. Даниленко, Г. Дмитренкота ін [7].

Під терміном “інновація” - усвідомлюємо «нововведення, цілеспрямовану зміну, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого. Інноваційна освітня діяльність відповідає процесам внесення якісно нових елементів в освіту» [9, с. 43].

Як вважають науковці, до управлінських інновацій варто вводити модерні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають спроможність продукувати належні умови для успішного й дієвого ухвалення керівником управлінського рішення. У системі управлінських інновацій, що вводяться в навчальних закладах, виокремлюють: осучаснені зміст, форми й засоби управлінської діяльності керівника, громадсько-державні, регіональні, модульні, проєктні моделі керівництва.

Практика педагогічної діяльності демонструє те, що колектив на чолі з керівником має з'ясувати, які це будуть перетворення за інноваційним потенціалом: поліпшення, раціоналізація, осучаснення, оптимізація; принципово нові, радикального змісту технології навчання, виховання, розвитку юнацтва, організації педагогічного процесу, керівництва закладом освіти.

Поняття “технології” в педагогічних розвідках має різні дефініції. Зступаючи з походження слова (з грец. *techne* - мистецтво, майстерність, уміння і *logos* - слово, учіння), ідеологія “навчальна технологія” або “технологія навчання” позначається як, системний педагогічний процес опрацювання керівниками знань. [9, с. 331]. Педагогічні технології аналізували Н. Кузьміна, Н. Тализіна, В. Монахов, М. Кларін, І. Прокопенко, В. Євдокимов.

ЮНЕСКО вказує, що, технологія навчання - „...це в загальному розумінні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських

ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти” [9, с. 331].

Серед головних ознак поняття технологічності в дидактиці виокремлені:

- 1) постановка та здійснення конкретних цілей;
- 2) застосування системи раціональних способів у звершенні поставлених цілей навчання;
- 3) система науково обґрунтованих вчинків активних учасників процесу навчання;
- 4) взаємодія і єдність трьох складників: організаційної форми, дидактичного процесу та кваліфікації вчителя;
- 5) проєктування навчального процесу й гарантований остаточний результат;
- 6) педагогічна система, яка збільшує продуктивність навчання через вжиток відповідних засобів;
- 7) системний метод гармонізації процесу навчання й опанування знаннями через взаємодію технічних і людських резервів.

Отож, доступно вважати, що навчальна технологія - це системний алгоритм організації продуктивного засвоєння знань, умінь і навичок, яка позначається оптимальною комбінацією основних навчальних складових (зміст, прийоми й методи, форми й засоби), зі зважанням на вимоги наукової організації роботи, збереження і укріплення здоров'я суб'єктів навчання, що постачає здобуток запланованих навчально-виховних наслідків.

Головними принципами відбору новітніх технологій є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, конкретність, цілісність, керованість, економічність, значущість. Оцінювати новації варто за трьома базовими критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Актуальність новацій обумовлена перспективою й потребою розв'язати певну проблему якраз сьогодні. Проблема означає розбіжність між дійсним станом справ і бажаним, між неупереджено наявними проблемами й можливостями їх розв'язання. Проблема стає насущною, коли виникає потреба

розв'язати протиріччя для здобутку певної мети роботи й конкретних результатів. Корисність новацій спричинюється такими індикаторами:

- а) інноваційний зміст;
- б) надійність та вірогідність бажаних результатів;
- в) перспективність та подальший попит на нововведення.

Перспектива реалізувати новацію віщує розбір ресурсного, кадрового, програмно-методичного, матеріально-технічного та інших видів постачання [5].

Цілісна діяльність щодо продукування, засвоєння, вжитку та поширення новацій іменується інноваційним процесом, який видає собою певний комплекс, що в своїй основі є поліструктурним. Інноваційний процес показує хід, послідовність змін складових педагогічного процесу, життєвий цикл інновацій. Діяльнісна структура вводить в себе систему компонентів: мотиви - цілі - задачі - сутність - форми - методи - підсумки. До структурної ієрархії у навчальному закладі входять суб'єкти інноваційного процесу: керівник, заступники, вчителі, учні. Керівництво інноваційним процесом віщує здійснення керівником управлінського циклу: розбір - планування - організацію - моніторинг - регулювання - аналіз.

Інноваційні підходи продукують нові моделі управлінської роботи:

- 1) системний підхід;
- 2) ситуаційний підхід;
- 3) програмне керівництво;
- 4) цільове управління;
- 5) програмно-цільове управління;
- 6) управління за заключним результатом;
- 7) кібернетичне керівництво;
- 8) діалогічне, колегіальне управління;
- 9) управління піднесенням закладу освіти;
- 10) управління якістю освіти;
- 11) адаптивне управління;
- 12) фасилітативне керівництво;

- 13) рефлексивне управління;
- 14) особистісно-орієнтоване керівництво;
- 15) оптимізаційне управління;
- 16) демократичне управління;
- 17) управління інноваційними ходами.

Варто мати на увазі, що на введення нововведень як основи удосконалення роботи навчального закладу позначаються такі фактори:

1. Зовнішні фактори інноваційної політики: замовлення соціуму на освітні наслідки; демографічні індикатори; фінансування освіти.

2. Характерні ознаки інноваційної практики на місцевому рівні: звичаї інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти керувати інноваційними процесами.

3. Специфічні риси інноваційної діяльності на базі навчального закладу: дії менеджера закладу щодо розповсюдження новацій.

4. Характерні ознаки інновацій: знадоба змін; зрозумілість і системність сфери змін; якість і факт умов для змін; характер ухвалень про зміни [3].

Управління введенням нових технологій віщує зважання на такі риси:

а) цілеспрямованість керівництва процесом введення технологій: розробку політики управління на час упровадження технологій;

б) утвердження серед вчителів міркувань в потребі вжитку нової технології та її дієвості;

в) організацію технологічного контролю інновації.

Основними векторами нововведень управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу допустимо вважати:

- 1) концептуальність в керівництві закладом;
- 2) цільовий підхід до управління;
- 3) психологізація керівництва;
- 4) моделювання системи управління, продукування швидкодіючих технологій та способів управлінської діяльності;
- 5) побудова рухливої системи горизонтальних зв'язків;

6) приведення функцій управління у чинність до завдань освітнього закладу;

7) рефлексивність роботи керівника;

8) управління якістю освіти і продукування нових підходів до дефініції ефективності педагогічного процесу;

9) комп'ютеризація, технологізація керівництва;

10) пристосування здобутків науки менеджменту в соціальній та виробничій галузях до керівництва закладом освіти.

### **Висновок до розділу 3**

Традиційна управлінська діяльність керівника ЗНЗ означається загальноновизнаними домінантами управління, «класичними» функціями й організаційними системами. Нововведення постачають розвиток закладу освіти і добродіють професійному й особистісному його підняттю, а також збільшенню індикаторів нововведень і конкурентоспроможності закладів освіти. Інноваційність управління навчально-виховним процесом у початковій школі допустима бути ефективною тільки за умови продукування належної загальної культури, націленої на розвиток способом прогресивних нововведень. Це, у свою чергу, потребує від керівництва школи зосередженості на виробленні в шкільному колективі (педагогічному, учнівському, батьківському) спільності інтересів у поліпшенні освітнього закладу як монолітної соціально-педагогічної організації.

## ВИСНОВКИ

Керівництво опорними закладами освіти повинно бути інноваційним, включати різні види діяльності всієї управлінської команди та громади. Модерні освітні та управлінські технології мають бути дієвими за результатами та оптимальними в часі, затратах сил і засобів. Суттєве значення у введенні технологій управління в опорному закладі освіти охоплюють такі механізми управління:

- постачання умов для інноваційної управлінської роботи (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне);
- інтенсифікація новаторських управлінських процесів через втримання ризику, сприяння ініціатив, формування атмосфери інноваційного осередку;
- постачання системності, злагодженості (етапність, процедурність) управлінських процесів;
- оптимізація інформаційного постачання.

Продуктивність таких механізмів виділяється спромогою керівника та інших суб'єктів управління непохитно застосовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні засоби. Тому вагомим для керівника опорного закладу освіти є довершене опанування управлінськими функціями й чималими ролями, інноваційними технологіями керівництва й співуправління, безперервно удосконалюватися в професійному та особистісному вимірі. Керівник опорного закладу, як ніхто інший, має розмірковувати стратегічно, зобов'язаний мати особисте уявлення інноваційного розвитку ввіреного йому опорного закладу освіти.

Отож, розбір досвіду й дослідницького матеріалу веде до висновку, що з трансформацією освітніх парадигм у вищій педагогічній школі закономірно відбувається перехід до нових технологій навчання, націлених не на пріоритет знання й здійснення, а на варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, індивідуально-центровані форми й способи підготовки спеціалістів. Головний фактор введення процедур управління якістю - якість педагогів. Суттєвими є



підготовка і заохочення вчителів закладів вищої освіти, школи, профтехучилища, розуміння кожним співробітником свого призначення, відповідальності й повноважень. Досвід роботи вищої школи демонструє те, що кожен співробітник вищого навчального закладу повинен приймати участь у здобутку високої якості підготовки спеціалістів. Система управління якістю не може бути дієвою лише за рахунок кількох зацікавлених працівників. Робота усіх викладачів, кафедр та інших підрозділів ВНЗ має націлюватися на здобуток бажаної цілі.