

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Віталій Андросюк**

# **Педагогічний менеджмент.**

**Навчальний посібник**

Тернопіль – 2009

УДК 371

**Андросюк В.М.** Педагогічний менеджмент і психодидактика.  
Навчальний посібник. – Тернопіль, 2007. – 210 с.

**Автор:** **Андросюк Віталій Миколайович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри психологічних та педагогічних  
дисциплін Тернопільського національного  
економічного університету

**Рецензенти:** **Равлів Ігор Петрович**  
кандидат філологічних наук, начальник  
управління освіти і науки Тернопільської  
облдержадміністрації

**Хмурич Роман Миронович**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри психології Тернопільського  
національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Ященко Василь Миколайович**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри психологічних та педагогічних  
дисциплін Тернопільського національного  
економічного університету

**Відповідальний за випуск:** **Вихрущ Анатолій Володимирович**  
Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та  
педагогічних дисциплін Тернопільського  
національного економічного університету

Навчальний посібник з педагогічного менеджменту видається вперше в Україні. Посібник розкриває зміст навчального курсу «Педагогічний менеджмент». У посібнику висвітлено теоретичні та методичні підходи до управління педагогічними системами.

Представлено схеми, таблиці та рисунки, які дозволяють глибше пізнати науку і практику педагогічного менеджменту.

Навчальний посібник розрахований для студентів, магістрів, що навчаються за економічними спеціальностями, практикуючим керівникам навчальних закладів, працівникам системи удосконалення керівного складу освіти.

*Затверджено на засіданні кафедри психологічних та педагогічних дисциплін,  
протокол № від жовтня 2009 р.*

*Рекомендовано Вченою радою факультету економіки управління,  
протокол № від жовтня 2009 р.*

**Віталій Андросюк**

# **Педагогічний менеджмент**

**Навчальний посібник**

Літературний редактор Андросюк О.М.  
Технічний редактор Висоцька Н.В.

---

## ВСТУП

Грунтовна підготовка фахівців з вищою освітою будь-якого спрямування не може здійснюватися без вивчення такої навчальної дисципліни, як менеджмент.

Особливістю управлінської освіти в Україні є те, що в ринкових умовах виникає потреба створення системи підготовки кваліфікованих кадрів для роботи як в діловому середовищі, так і у закладах освіти. Нові соціально-економічні умови господарської діяльності суттєво змінили якісні вимоги до фахівців, котрі пройшли відповідне навчання та прагнуть займатися управлінською працею в ділових організаціях.

Специфіка вивчення педагогічного менеджменту полягає в тому, що центром уваги є не пошук правильних відповідей, а розвиток уміння розв'язувати проблеми.

Оволодіння основами менеджменту сприятимуть у підвищенні ефективності педагогічної діяльності. Методи та прийоми педагогічного менеджменту допоможуть успішно вирішувати різноманітні проблеми особистого плану, оцінити і розвинути якості, необхідні для ефективної управлінської роботи. Навички самоконтролю, визначати і формувати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час – це далеко не повний перелік можливостей педагога, який оволодів основами менеджменту, а також засвоїв особливості педагогічного менеджменту.

Від керівників закладів освіти вимагається більш високий, ніж раніше, рівень професійного уміння. Педагогічний менеджмент стає професією досягти хороших результатів у якій можна тільки цілеспрямовано розвиваючи мистецтво керувати як робочим процесом, так і людьми, об'єктивно ставитися до впровадження нових методів роботи, прийняття своєчасних рішень. Щоб покращити роботу школи, всіх закладів освіти, як того вимагає час, необхідно вдосконалювати керівництво всіх ланок освітньої системи.

Реалізація Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» вимагає широкого вибору форм освіти, а головне засобів навчання, які б відповідали освітнім запитам особистості.

Навчальний посібник «Педагогічний менеджмент» сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, допоможе успішно вирішити різноманітні проблеми особистого плану менеджера, оцінювати і розвивати якості, необхідні для ефективної управлінської роботи.

В умовах ринкових відносин педагогічний менеджмент є необхідним і невід'ємним важелем управління як держави та педагогічних систем.

## **ЗМІСТ**

### **ВСТУП**

### **РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ**

- 1.1 Стан і тенденція розвитку системи освіти у сучасному суспільстві
- 1.2. Сутність, мета й особливості управління освітою
- 1.3. Основні принципи системи управління освітою
- 1.4. Нормативно-правове та інформаційне забезпечення управління освітніми системами

### **РОЗДІЛ 2. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

- 2.1. Педагогічний менеджмент як теорія управління освітою
- 2.2. Характеристика принципів та функцій педагогічного менеджменту

### **РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ**

- 3.1. Особистісно-діяльнісний підхід у психології педагогічного менеджменту
- 3.2. Визначення особистості, її структура
- 3.3. Властивості менеджера освіти: психограма менеджера

### **РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ**

- 4.1. Соціально-психологічна структура міжособистісної професійної взаємодії менеджера освіти
- 4.2. Оптимізація соціально-психологічного клімату в колективі установи освіти
- 4.3. Конфліктна взаємодія в педагогічній системі
- 4.4. Конфлікти в закладах освіти та діяльність менеджера з їх попередження та вирішення

### **РОЗДІЛ 5. УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ**

- 5.1. Основні наукові підходи до управління персоналом
- 5.2. Основні етапи запровадження змін у роботі з персоналом
- 5.3. Професійний відбір персоналу
- 5.4. Мотивація персоналу
- 5.5. Аналіз діяльності й оцінювання персоналу
- 5.6. Розвиток персоналу

### **РОЗДІЛ 6. МИСТЕЦТВО УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА**

- 6.1. Управління як мистецтво
- 6.2. Секрети ефективного управління

### **РОЗДІЛ 7. ОСВІТА В УКРАЇНІ**

- 7.1. Психологічна характеристика процесу навчання
- 7.2. Навчання як управління навчальною діяльністю
- 7.3. Чинники ефективності навчання

### **РОЗДІЛ 8 УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ.**

- 8.1. Типи навчання
- 8.2. Психологія виховання

**8.3.** Динаміка мотивів при засвоєнні етичних норм

**8.4.** Формування внутрішньої відповідальності

## *Розділ 1*

# ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

**Педагогічний менеджмент** – складова сучасної педагогіки, яка досліджує завдання, зміст, методи і принципи управління всіх підрозділів, що входять до структури Міністерства освіти і науки України на рівні загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, забезпечує спільність сім'ї, громадськості, виробничих колективів.

В широкому розумінні – це забезпечення певного режиму діяльності у певній системі для досягнення поставленої мети.

Цілеспрямований вплив на колектив для забезпечення й розвитку певних якісних характеристик систем.

Передбачає функціонування різних підпорядкованих систем на основі принципів, закономірностей, форм і методів управління.

Державність, демократичність, гласність, відкритість, регіональність – головні елементи управління педагогічними системами, її навчально-виховними процесами і матеріально-господарською діяльністю.

Нині з'являються альтернативні школи, заклади освіти приватної форми власності, створюються ліцеї (технічні, економічні, юридичні), зростає зумовлена життям, ринковими відносинами, майбутньою політичною діяльністю потреба в нових, поліфахових закладах, де ставлять високі вимоги передусім до майстерності викладання і виховання.

Отже, скрізь потрібні висококваліфіковані фахівці. На жаль, у педагогічних колективах не завжди здорова моральна атмосфера. Скажімо, несправедливо оцінюють працю того чи іншого педагога. Відтак у розв'язання спірних чи конфліктних ситуацій можуть втрутитися профспілки закладів освіти, районні, міські, а коли конфлікт глибокий — суд.

Розвиткові активної, плідної співпраці сприяє Творча спілка вчителів України. До неї вступають педагоги-одномудці, які шукають нові, цікаві форми роботи з учнями.

Отже, педагогічний менеджмент як теорія і практика управління основними системами розробляє комплекс організаційних заходів, спрямованих

на вдосконалення управління освітою в усіх її підрозділах, визначає основні підходи до роботи з педагогічними кадрами.

### **1.1. Стан і тенденція розвитку системи освіти у сучасному суспільстві**

За роки незалежності України в сучасній системі освіти відбувалися суттєві зміни. Затверджено Державну програму «Освіта» (Україна XXI століття), що визначала стратегію розвитку вітчизняної освіти в айблищі роки й перспективу. Прийнято Конституцію України, що утврджує здобуття повної загальної середньої освіти не лише як право, а й обов'язок кожного громадянина. Схвалено Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та «Про вищу освіту», де, з одного боку, законодавчо закріплені прогресивні зміни, що відбувалися на освітянській ниві, а з іншого, - закладено цілу низку суттєвих нових підходів до розвитку шкільної справи. На другому Всеукраїнському з'їзді освітян України (2001) оприлюднено й схвалено, а в кінці 2002р. прийнято Національну доктрину розвитку освіти України в XXI ст.

Освіта XXI ст. — це освіта для людини. Її стрижень — розвивальна, культурологічна Домінанта, вихована відповідальної, творчої особистості здатної до самоосвіти і саморозвитку, — особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати й використовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Інтеграція, глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються в світі, перспективи розвитку Української держави упродовж найближчих двох десятиліть вимагають глибокого, випереджувального, оновлення системи освіти. XXI ст. — час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, де рівень освіченості й культури людей — вирішальні для економічного та соціального доступу держави.

**Система освіти** — це сукупність загальноосвітніх та інших навчальних закладів, які забезпечують загальну середню і вищу освіту, одержання спеціальності або кваліфікації, підготовку чи перепідготовку кадрів для

економіки й культури. Іншими словами, це — наявна в країні освітня структура.

До 1918 р. в Російській імперії існувала система освіти, що відповідала теоріям формальної та матеріальної освіти і розвивалася за трьома рівнями.

До **нижчого рівня** належали переважно сільські, земські або церковно-парафіяльні (прихоські) школи, де навчали дітей (у межах 2—3 класів) письма, лічби, читання та Закону Божого.

На **середньому рівні** розвивалися гімназії в містах, які готували службовців із числа забезпечених городян чиновників або вступників до вищих і середніх спеціальних навчальних закладів. Формальною вона називалась тому, що вивчалися предмети, які не завжди мали практичне значення, спиралися на механічне запам'ятовування матеріалу. Скажімо, латинська, давньогрецька мови, звичайно ж, середньостатистичний, як ми нині кажемо, людині користі принести не могли.

До **вищого рівня** належали університети, які давали переважно гуманітарну освіту.

Матеріальну освіту здобували в реальних (для підготовки спеціалістів виробництва) і комерційних (для підготовки купців та економістів) училищах, технікумах, політехнічних інститутах.

Існувала також незначна кількість духовних і вчительських семінарій. Для українського народу рідна мова (“малороска”) була заборонена.

Під час громадянської війни освіта в Україні розвивалася з великими труднощами.

У 1918 р. один із діячів так сформулював завдання “нової школи”: “У шкільній обстановці не повинно бути парт, класів, уроків, обов’язкових програм, планів і підручників. Такі поняття як “школа”, “вчитель” мають набути нового змісту. Нова школа – це шкільна община – комуна, вчитель її – життя, праця спілкування”.

З 1919 року в освіті почався період експериментів, який повністю відкидав попередні педагогічні напрацювання і передбачав створення нової освітянської системи, яка б забезпечувала виконання соціального замовлення.

Період експериментів завершився в першій половині 30-х років, коли низкою постанов було відновлено існуючу раніше класно-урочну систему, предметний поділ викладання змісту освіти, організацію навчально-виховного процесу за типом гімназій і прогімназій. Було розкритиковано й заборонено продовжувати всі попередні експерименти.

Система народної освіти в 30-х роках мала таку структуру:

- дошкільні заклади — садочки й майданчики (діти віком 3-8 років);
- школа I ст. (8-12 років);
- школа II ст. (12-15 років);
- школа фабрично-заводського учнівства;
- технікуми.

З 1930 р. в Радянському Союзі запровадили обов'язкове початкове навчання, з 1935 р. — семирічне. З 1937 р. поступово розвивалися середні школи в містах і районних центрах. Усі ці підходи вдосконалювали існуючу систему освіти. Розвивалися професійно-технічні училища (ПТУ, СПТУ, ВТУ), технікуми. Удосконалювалася система управління освітою. державним центральним органом, який керував усіма типами навчальних і навчально-виховних закладів стало Міністерство освіти в центрі та його органи на місцях.

Розвиток сучасного стану освіти забезпечує чинне законодавство Української держави.

Закон України «Про освіту» визначає такі складові системи освіти, як: заклади освіти, наукові, науково-методичні та методичні установи, науково-виробничі підприємства, державні й місцеві органи управління освітою та самоврядування в освітянській галузі (стаття 28).

Освіта України має чітко окреслену законом структуру:

- дошкільну освіту;
- загальну середню освіту;

- позашкільну освіту;
- професійно-технічну освіту;
- вищу освіту;
- післядипломну освіту;
- аспірантуру;
- докторантуру;
- самоосвіту (ст. 29).

Це забезпечує соціально-педагогічні умови для створення достатнього простору для самореалізації та самовдосконалення особистості у навчанні; відхід від раніше існуючих умов загальної стандартизації навчання; аналіз існуючого досвіду щодо створення реальних умов для самореалізації учнів, студентів; відхід від жорсткої уніфікації навчальних планів у школах різних типів, зокрема у вищих навчальних закладах.

В Україні встановлено шість освітніх рівнів, а саме:

- початкова загальна освіта;
- базова загальна середня освіта;
- повна загальна середня освіта;
- професійнотехнічна освіта;
- базова вища освіта;
- повна вища освіта.

Водночас Закон України «Про освіту» затвердив освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні (або ступеневу освіту). Таких рівнів чотири: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр (ст. 30).

Наукові ступені кандидата й доктора наук присуджуються спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів, наукових установ та організацій у встановленому урядом порядку. Вченими званнями є: старший науковий співробітник, доцент, професор (ст. 31-32).

Закон України «Про освіту» визначає структуру загальної та професійної освіти, формулює основні принципи їх організації, створює умови для вивчення досвіду розвинених країн світу в цій галузі; передбачає здобуття середньої

освіти у стислі терміни. Крім системи державних органів управління освітою, Закон передбачає також органи громадського самоврядування, визначено конкретні завдання; це стосується й закладів освіти, що перебувають у комунальній власності.

Згідно з Законом України «Про освіту» першим структурним елементом її є дошкільна освіта (стаття 29). Основна увага в межах дошкільця звертається на розвиток соціально та пізнавальної активності дитини, її фізичний розвиток, загартування організму, засвоєння культурно-гігієнічних навичок тощо. Дітям пропонують колективні, а також індивідуальні ігри, в межах яких особливо виявляються і розвиваються творчі можливості і потреби дитини. Діти п'ятирічного віку залучаються до 20-30-хвилинних занять з розвитку рідної мови, музики, лічби, співів, рукоділля. дуже бажаною є щоденне рухання, в тім числі із застосуванням індивідуальних тренажерів, рухливих ігор тощо.

Невирішеним остаточно є питання про міру доцільності великих дошкільних дитячих комбінатів. Цьому варіанту нерідко і досить аргументовано протиставляються дрібні дитячі садочки, в тім числі сімейні, або ж створення ігрових груп (3—8 дітей). За таких умов, наближених до домашніх, батьки почергово залишаються з дітьми або наймають вихователя як приватну особу. Бажано було б, щоб такий варіант користувався фінансовою підтримкою держави.

Можливі також кооперативні дошкільні заклади із залученням до роботи в них людей з педагогічною освітою. Зазначені та інші можливі варіанти зняли б низку проблем, які пов'язані часто з перевантаженими тупами в дитячих садках, з роботою в них слабо підготовленого персоналу, зняли б загрозу стандартизації особистості з дитячого віку, що безумовно не відповідає ідеї відродження нації.

Основним видом середніх закладів освіти є загальноосвітня середня школа трьох ступенів, зокрема таких:

Початкова школа перша й обов'язкова ланка навчання дітей від 6-7 до 9-10 років. Вона забезпечує умови для повноцінного розумового та фізичного розвитку малечі, дає їм поняття рідного краю, Вітчизни й довілля, а також

сприяє становленню в них моральних засад, почуття етнічної приналежності, виховує соціальну й інтелектуальну активність. Школа гарантує початкову загальну освіту. Можуть створюватися школа дитячий садок , школи та групи продовженого дня.

Підґрунтям для навчання в початковій школі є рідна культура, зокрема, рідна мова. Лічбу діти засвоюють через гру й інтеграцію з працею. На уроках читання переважають групові форми навчання (робота в парах, у групах тощо).

Так вдається задовольняти пізнавальні потреби, інтереси, нахили й здібності молоді, допомагати вибрати надалі ті чи інші типи навчальних закладів, мережа яких постійно розвивається.

У сільській місцевості школи першого ступеня створюються незалежно від кількості учнів.

**Основна школа** – в ній навчається переважна більшість дітей України після закінчення школи I ступеня. Вона забезпечує базову загальну середню освіту. Тривалість навчання – 5 років.

**Старша школа** – надає повну загальну середню освіту.

Аби якомога повніше задовольнити освітні потреби населення, створюються **навчально-виховні комплекси** «школа дитячий садок», школи та групи подовженого дня. Для **розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей** діють також профільні класи з поглибленим вивченням предметів, з метою початкової допрофесійної підготовки спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, коледжі, колегіуми, школи-центри, школи-комплекси, різні типи навчально-виховних об'єднань.

Щодо **особливо обдарованих дітей**, то держава надає їм підтримку у вигляді стипендій, навчання чи стажування у провідних вітчизняних і зарубіжних освітньо-культурних центрах. Ліцеї, гімназії, коледжі як специфічні типи навчальних закладів мають за мету **готувати національну інтелектуальну еліту**. Вагомі академічні традиції дають підстави назвати їх продовжувачами відомих в історії України братських шкіл XVI — XVII ст. Хоча, відомо, ліцей як навчальний заклад виник ще у стародавній Греції за часів Аристотеля.

Різноманітні нині й **професійні школи**. Вони враховують позитивний і негативний досвід добре знаних ПТУ (професійно-технічних училищ). Такі школи, безумовно, мають вийти за межі усталеності, надаючи для фахової підготовки молоді стільки часу, скільки необхідно в кожному окремому випадку. Водночас вони завжди будуть безпосередньо пов'язані з динамічним ринком праці, і тому також виконуватимуть і завдання закладів прискореної перепідготовки. Проблематично, втім, щоб такі школи надавали право вступу до вузів.

Практика експериментально-пошукової роботи в навчальних закладах різних типів незрідка випереджає темпи розвитку психолого-педагогічної науки. Тут часто і на досить високому рівні молодь осягає природничу й соціальну картину світу, прилучається до гуманістичних поглядів, переконань та ідеалів як компонентів свідомості, стає патріотами України.

**Загальна середня освіта** може здобуватись у вечірніх (змінних) школах або класах (групах) з очною чи заочною формами навчання при загальноосвітніх школах.

Створюються умови для прискореного закінчення школи, складання іспитів екстерном.

Існує мережа закладів для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (школи-інтернати, дитячі будинки, санаторні школи-інтернати, дошкільні й інші заклади). Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, аналогічні дитячі будинки, дошкільні й інші заклади освіти для осіб, які мають вади фізичного чи розумового розвитку. Загальноосвітні школи й профтехучилища соціальної реабілітації для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання.

Частина обдарованої дітвори після закінчення початкової школи може вступити до закладів для обдарованих дітей гімназій (середнього загальноосвітнього навчального закладу II-III ст.), яких стає сьогодні дедалі більше. Гімназії формують свій зміст освіти гуманітарного чи природничого спрямування.

Після закінчення основної школи підліток, якому виповнилось 15 років, може вибрати один із трьох можливих варіантів: іти працювати, вступити до 10-го класу загальноосвітньої школи або ж до ліцею чи одного із закладів, що забезпечують фахову підготовку, до професійної школи.

**Ліцей** – середній загальноосвітній навчальний заклад III ст., він забезпечує учням освіту понад державний освітній рівень, здійснює науково-практичну підготовку талановитої молоді. До ліцею вступають діти, які виявили здібності і хотіли б продовжити навчання у вузі. Як і гімназії, ліцеї мають різне спрямування – гуманітарне, технічне, природничо-агрономічне тощо. Окремі з них можуть забезпечувати й певну професійну підготовку, скажімо, у сфері інформатики, агрономії тощо. Престижними в Україні є, наприклад, ліцеї Київського національного університету імені Тараса Шевченка гуманітарний (1991), що народився разом із утвердженням української державної незалежності, і фізико-математичний, створений на базі університетської фізико-математичної школи; обидва – яскраво вираженого академічного спрямування.

**Колегіум** – загальноосвітній навчальний заклад III ст. філологічно-філософського, культурно-естетичного профілів. До системи освіти України ці заклади увійшли на початку 90-х років минулого століття. Чи не найвідоміші з них Києво-Могилянський. Черський колегіуми.

Коледж повний триступеневий (I-III ст.) середній загальноосвітній навчальний заклад для обдарованих дітей. Вперше виник у столиці 1993 р. на базі СШ №272. У 1996р. Українському коледжу було присвоєно ім'я В.Сухомлинського. Існують також коледжі у Херсоні, Вінниці, Івано-Франківську, Тернополі.

Вступ до гімназії, ліцею, колегіуму, коледжу здійснюється на конкурсній основі. Ці заклади можуть бути державними і приватними, одно - та багатопрофільними для дітей із добре забезпечених сімей.

Дедалі поширенішими стають авторські школи, школи-родини, козацько - лицарські школи тощо, які дають змогу гнучко й швидко пристосовуватися до зростаючих потреб суспільства в освітянській сфері, враховуючи перспективи

соціально-економічного розвитку України. Запроваджуються авторські навчальні програми з базовим державним компонентом змісту освіти й одночасно реалізуються нові, інноваційні підходи в навчанні. Відтак урізноманітнюється структура освіти на різних рівнях, збільшуються можливості вибору й повноцінної реалізації бажань та інтересів кожної дитини.

Крім загальноосвітніх, в освітній системі України функціонують вищі навчальні заклади (III та IV рівня акредитації), до них належать такі:

- **Університети** – провідні, багатoproфільні вищі навчальні заклади, які готують висококваліфіковані кадри з багатьох спеціальностей для економіки, науки, культури; є також профільні університети;
- **академії** – багато профільні, але одногалузеві, військові або цивільні навчальні заклади, діяльність яких спрямована на розвиток освіти, науки, культури;
- **інститути** – політехнічні, багатoproфільні, побудовані відповідно до галузей науково-промислових комплексів; індустріальні, художні, торгові, медичні й педагогічні, економічні та фінансові тощо.

Готують фахівців різних видів кваліфікації, атестують наукові, науково-педагогічні кадри, здійснюють їх перепідготовку.

До вищої освіти (I-II рівня акредитації) належать також коледжі, технікуми, вищі технічні училища, педагогічні, медичні та мистецькі училища, молодші курси наближаються до старших класів школи, старші курси до вищого навчального закладу.

Професійно-технічна освіта здійснюється в середніх професійно-технічних училищах.

Згідно з Законом України “Про освіту” з 1992 р. випускникам середніх спеціальних закладів присвоюється кваліфікація “Молодший спеціаліст”, випускникам інститутів, академій, університетів, бакалавр, спеціаліст, магістр.

## 1.2. Сутність, мета й особливості управління освітою

Останнє десятиріччя суспільного життя в Україні характеризується глобальними змінами. Найвизначніші з них перехід до державної самостійності, становлення ринкової економіки, прийняття Конституції, демократизація суспільства. Перебудовчі процеси об'єктивно супроводжуються кризовими явищами, що спонукає працівників усіх галузей людської діяльності шукати оптимальні шляхи виходу із затяжної кризи.

Кризовий стан українського суспільства є не стільки кризою економіки, скільки наслідком неефективної діяльності управлінських структур. Знижується виконавча дисципліна, зростає корупція, руйнуються моральні підвалини людських взаємин; держава втратила важелі управління соціальними, економічними, політико-правовими та духовними процесами в суспільстві. Проте від нинішнього хаосу наше суспільство, хоч і повільно, але просуваються до справжньої правової демократії, тому важливо, щоб управлінська система відповідала тим завданням, які ставлять демократичне суспільство та держава перед управлінськими кадрами.

Управління політичне явище в процесі реалізації державної влади, один із головних факторів, що визначає рівень ефективності суспільного виробництва. Через те нині серед найважливіших соціальних завдань забезпечення розвитку державного управління, посилення його впливу завдяки постійному вдосконаленню форм і методів управління, а вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду. Бо щасливою може бути лише та нація, яка обрала й усвідомила свій шлях, глибоко шанує минуле, використовує історичні набутки. І – рухається вперед, як би це не було важко.

Без освіти суспільство деградує, а держава перетворюється на сировинний придаток і ринок збуту неякісних товарів передових країн світу. На жаль, це й спостерігається нині.

Одне з найважливіших завдань розвитку освіти в Україні на сучасному етапі формування конструктивного підходу до й організації та реформування. Особлива увага системі управління, бо жодна велика система (а саме такою є сучасна освіта) не може ефективно функціонувати без неї.

Управління, особливо освітою та культурою, визначає майбутнє та рівень сучасного життя. Це процес впливу на діяльність окремої особи, групи, організації з метою досягнення позитивних результатів. Із соціальної точки зору це процес взаємодії керівника з іншими людьми, внаслідок якої забезпечується активна і скоординована участь задля досягнення поставленої мети.

**Управління освітою** – самостійна частина загальної структури педагогічної діяльності, що відіграє важливу роль у розвитку суспільства. Об'єктом управлінського впливу є окремі люди. У зв'язку з тим дедалі вищі вимоги постають сьогодні перед апаратом державного управління, від якості й ефективності роботи якого значною мірою залежать доля і майбуття України.

Проблема державного управління освітою одна з центральних у фундаментальних і прикладних соціальних науках. Якщо загальні питання управління присвячена значна кількість наукової та публіцистичної літератури, то питання державного управління в ОС вітчизняній сфері ще не набуло навіть завершеної концептуальної розробки. Причина тому складність і багатогранність проблеми, а головне важко визначувані критерії оцінки ефективності управлінської діяльності в галузі освіти.

На пошуки підходів до розв'язання різних проблем (політичних, економічних, соціальних, духовних, педагогічних, у тому числі й управлінських) негативно впливають давні стереотипи, настанови, звички й традиції. Нині з'явилося чимало критиків системи освіти в Україні, особливо її управлінської підсистеми. Так, І. Москалюк, І. Шинкаренко вважають, що позбутися безглуздя” в управлінні школою “можна лише одним способом реформуючи структуру народної освіти”; це має бути “повна ліквідація центральної системи керівництва у галузі, тобто апарату Міністерства народної освіти, об'єднано, районно (міськвено). Саме ліквідація, а не реорганізація. Їх підтримує й доктор філософських наук, директор середньої школи № 94 м. Запоріжжя Л. Сіднев. Президент АПН України М. Ярмаченко пише з цього приводу, що доцільно мати на державному рівні два органи: Міністерство народної освіти і Міністерство (або комітет) з проблем вищої освіти і науки. Отже, думки різні, але, безумовно, заслуговують на увагу.

Теперішнє становище з демократією в освіті таке ж, як і 10 років тому, і, на жаль, воно з кожним роком погіршується. Органів, що перевіряють і контролюють стає дедалі більше. Управлінсько-бюрократична зверхність все ще існує в освіті. Громіздка система управління (Міністерство освіти і науки, обласне, міське, районне управління освітою), авторитарність, централізація, втручання зверху ускладнюють управління освітою.

Гальмують розвиток освіти й застарілі форми управління освітою. Адже вони ніби хребет старої людини, що втратив свою пластичність, не зазнавали змін упродовж багатьох років, мають застигли форми. Відмова від них одне з найважливіших стратегічних завдань вітчизняної освіти щодо державного управління. На жаль, воно нині дуже відірване від практики, заноменклатуризоване, с корумповане і боїться будь-якої ініціативи знизу. Апарат управлінців має тенденцію до збільшення своєї чисельності.

Питання культури державної служби, компетентності, високого професіоналізму службовців, етико-правові аспекти їхньої діяльності, моральна чистота й відповідальність за виконання своїх службових обов'язків не стали **надто важливими**.

Широко рекламоване реформування діяльності освіти звелось до банальної зміни вивісок. Управлінські структури всіх рівнів не впоралися з роллю мудрого наставника, полишивши напризволяще своїх підопічних. Зміни форми і змісту освіти в Україні майже не зачіпають систему управління, вона залишається такою ж, як і раніше.

Характерна ознака сучасної системи освіти та її управління, організаційного та методичного, фінансування, кадрової політики, заробітної плати тощо.

Розвиток національної освіти та її управлінської діяльності в Україні потребує розв'язання цілого комплексу взаємозв'язаних між собою проблем політичного, економічного, юридично-правового, організаційного характеру. Насамперед необхідно розробити концепцію управління освітою, тобто осмислити й запропонувати цілісну систему ідей стосовно головних аспектів її

організації та функціонування (принципів, мети, змісту, організаційних форм, її завдань тощо).

Чи не найважливіше нині спрямувати зусилля керівників, органів державного управління, навчальних закладів на виконання завдань, поставлених державою перед освітою.

Система управління освітою має бути демократичною, гуманістичною, здатною до саморозвитку, синтезуючи вітчизняний і зарубіжний досвід.

Проблема управління залишається й набуває дедалі більшої актуальності в умовах переходу до ринкових відносин. Прискорити духовне оновлення системи освіти в Україні здатна така управлінська система галузі, що позбулася застарілої спадщини, спирається на нові ідеї, враховує об'єктивні закони, закономірності, тенденції та історію свого розвитку.

В Україні, як зазначено в новій редакції Закону України «Про освіту», для управління освітою створюється система державних органів управління і органи громадського самоврядування, які мають діяти у межах повноважень, визначених законодавством”.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) передбачає, зокрема, стратегію створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи; перехід від державного до державно-громадського управління; визначення повноважень у системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування.

Необхідність Концепції підкріплена правом кожної людини брати участь в управлінні державними справами (Конституція України, ст. 38), створенням системного механізму саморегуляції освіти на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях, у навчально-виховних закладах і наукових установах освіти (Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). С. 52), правом освітян вільно брати участь у житті суспільства (Міжнародна хартія прав людини, ст. 27).

В ЮНЕСКО розроблено кілька концепцій децентралізації системи освіти, в яких передбачено передати чимало функцій управління місцевій владі та громадським організаціям.

### 1.3. Основні принципи системи управління освітою

Функціонування управлінських структур в Україні ґрунтується на принципах освіти, визначених у Законі України “Про освіту”. Зупинимося на деяких із них.

#### *1. Громадсько-державний характер управління*

Це означає, що згідно зі своїми конституційними правами в управлінні освітою беруть участь люди, зацікавлені у вихованні та навчанні дітей, у розвитку вітчизняної освіти загалом. Їхні інтереси виражають ради шкіл, органи освіти при місцевих Радах народних депутатів, опікунські ради, фонди, товариства, благодійні організації, кооперативи та інші зацікавлені громадські організації. Державну форму управління освітою здійснює міністерство, яке розробляє і реалізує в межах України державну політику в галузі освіти, стратегію її розвитку, організаційні, науково-методичні функції, на державному рівні забезпечує зв'язки з іншими країнами в освітянській галузі.

Вищим громадським органом є Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, який скликається республіканською радою з освіти, обраною з'їздом.

#### *2. Децентралізація системи управління*

Вона передбачає повне подолання командно-адміністративного стилю керівництва. Найвищим органом управління є рада, що обирається на демократичних засадах з участю педагогів, громадськості, представників місцевих рад народних депутатів.

#### *3. Демократизація та гуманізація управління освітою*

Цей принцип вимагає від кожної окремої установи (міністерства, обласного управління, міського, районного відділів вищого навчального закладу, школи, дошкільного закладу) нового, демократичного стилю керівництва.

Демократичний стиль керівництва стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості. В основі його довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу, гуманістична спрямованість.

Основні фактори, що впливають на стиль керівництва:

- вимоги суспільства і кожної особистості до освіти, діяльності установ освіти та її управлінських структур;
- соціально-психологічні особливості колективу; ціннісно-орієнтаційна єдність, відповідальність, морально-психологічний клімат, рівень громадської думки;
- стиль управління в установі, що є керівною, а також стиль керівництва установами освіти, колегіальність;
- управлінська загальнонаукова, загальнокультурна компетентність й особистісні якості керівника, шанобливе ставлення до підлеглих і міра дотримання правил етики службового спілкування;
- рівень забезпечення гласності в керівництві, об'єктивність, справедливість оцінки з точки зору внеску кожного в загальну справу, що робить реальною участь кожного в управлінні.

Гарантом демократизму освіти є Конституція, на основі якої розробляються статuti й основні форми діяльності кожної ланки управління.

#### *4. Принцип інтеграції*

Важливою умовою оновлення та виходу з кризи вітчизняної системи управління освітою є її інтеграція зі світовою системою управління освітою для підготовки та перепідготовки фахівців-управлінців.

Щоб здійснити це згідно з декларацією про державний суверенітет України Міністерство освіти і науки укладає угоди й інші юридичні акти про співробітництво із зарубіжними країнами в галузі управління.

Міжнародні зв'язки здійснюються завдяки цільовому фінансуванню із залученням для цього валюти з державного бюджету.

Через те необхідно створити Всеукраїнський фонд сприяння міжнародним зв'язкам для залучення коштів об'єднань, кооперативів, вкладів і благодійних пожертвувань від зарубіжних організацій, у тому числі української діаспори, а також особистих коштів громадян.

#### *5. Компетентність і професіоналізм в управлінні*

Перехід до ринкової економіки передбачає професіоналізм і компетентність працівників не лише на найвищих щаблях управління, а й у нижчих її ланках, де брак перелічених якостей відчувається особливо гостро. На етапі здобуття незалежності вимагались політична воля і громадянська відповідальність та мужність, то сьогодні до цього треба додати компетентність і професіоналізм». Від просування по службі на основ тільки стажу потрібно рішуче відмовитись. Уміння орієнтуватись і швидко приймати рішення, готовність ризикувати ключовий фактор успішної діяльності управлінця.

#### **1.4. Нормативно-правове та інформаційне забезпечення управління освітніми системами**

Виходячи з ситуації, що склалася в країні, та з прогнозів на майбутнє щодо економічного становища держави, необхідно визначити основні завдання й напрями розвитку освіти, зокрема, управлінської діяльності.

Потребує докорінної перебудови Міністерство освіти і науки України. Цей орган має стати генератором добре продуманих науково-методичних та організаційних ідей і рекомендацій. Необхідно створити прагматичну теорію управління системою освіти, яка б ґрунтувалася на антропосоціальной (людській) теорії управління. Це має бути покладено в основу освітньої політики держави, знайти своє відображення в Законі розвитку системи управління освітою в Україні.

Назріли зміни в механізмі управління освітою. Цей механізм повинен мати нині певний рівень централізації. Тому, враховуючи специфіку управління освітою, культурою, вищою школою і наукою, доцільно мати в Україні на державному рівні два органи: Міністерство освіти та культури (ще для Гегеля “культура була освітою в найширшому її значенні”) та Міністерство з проблем вищої школи та науки. Світогляд і духовна культура перебувають у глибокій органічній єдності, одне без одного немислимі. У складі цих Міністерств потрібно, на наш погляд, створити по два Головні управління (освіти і культури, вищої школи й науки).

Необхідно вирішити, в якому вигляді, з якими функціями і в яких штатних розмірах зберігати міністерські, обласні, міські та районні структури. Стало очевидним, що райвно і міськвно сьогодні гальмують позитивний процес переходу навчальних закладів на фінансову самостійність. Тому райвно варто реорганізувати. Потребу в міських управліннях освіти можна визнати тільки за досить великими містами з населенням не менше 400-500 тис. чоловік. Здешевити державні витрати за рахунок ліквідації бюрократичної структури в системі освіти, а не збільшення наповнюваності класів, зменшення годин на вивчення предметів, вилучення окремих предметів і т. п. Замість обласних управлінь освіти варто створити шкільні (регіональні) округи. Освітянські (шкільні) округи унеможливають бюрократизм, дадуть змогу спростити управління освітою, надати максимальну самостійність навчальним закладам, відмовитися від дріб'язкового контролю "перевіряючими" та управліннями. Бо службовець цих органів і нині наводить лише страх на людей і є, м'яко кажучи, не дуже бажаним гостем у навчальному закладі.

Подолати монополію держави на управління освітою можна та й необхідно створенням державно-громадської системи управління.

Визначити функції, розмежувати їх між центральними, регіональними та місцевими органами управління. Перейти від галузевого до функціонального принципу роботи міністерств.

Якісно оновити зміст, принципи та методи управління освітою. Самоврядування, взаємоконтроль, самоконтроль і методична допомога повинні стати абсолютом в управлінській діяльності. Потрібно відмовитися від інспектування в усіх ланках адміністративного управління. Оцінку та контроль роботи закладів має здійснювати державна інспекція (але не при міністерстві), самоврядна адміністрація навчального закладу, а не інспектор міністерства (його функція – методична допомога).

Підготувати нову генерацію державних службовців-педагогів, розвивати систему підготовки, перепідготовки й підвищення їх професійного загальнокультурного рівня. Освіта конче потребує кадрових змін. До

керівництва повинні прийти люди демократичні, компетентні, патріотично налаштовані, творці-реформатори, а не кар'єристи.

Реорганізувати методичну роботу в системі освіти, створити Всеукраїнське методичне управління (інститут), яке б скоординувало роботу над навчальними програмами, підручниками. Низовою ланкою має бути міське (районне) метод об'єднання із базовими методкабінетами за вчительськими спеціальностями. Ліцеї, гімназії, колежі або базові школи повинні стати своєрідними методичними центрами міста, району, замінивши методкабінети при них. Методистами можуть бути найдосвідченіші вчителі-практики зі стажем учительства не менше 10 років; основний вид праці відвідування уроків учителів, запрошення їх на свої заняття, апробація програм і підручників тощо. Міністерство освіти і науки повинно якнайшвидше визначити статус керівника (менеджера) освіти. Існуюча соціально-матеріальна та фахова невизначеність спеціалістів цього профілю стримує їх підготовку.

Головна суть сучасного реформування системи управління освітою полягає у вивченні, узагальненні досвіду минулого, кращих світових здобутків, у впровадженні науково-організаційних основ діяльності управлінських структур освіти й навчально-виховних закладів, відмові від принципів авторитарності, які утвердилися в тоталітарній державі, у зміні структури управління освітою для стимулювання творчості й ініціативи, відкритості системи освіти на основі нових прогресивних світових концепцій, сучасних науково-методичних і практичних досягнень.

Усі ланки освіти керуються положеннями Закону України "Про освіту" і статутів, що розробляються на основі типових, приймаються Радами шкіл, навчальних закладів і затверджуються правовими інстанціями.

Очолюють освітні підрозділи:

- Ради, що обираються на демократичних засадах;
- виконавчі органи (директори, ректори, функціональні підрозділи адміністративного типу);
- опікунські (спонсорські) Ради з відповідними повноваженнями: вирішення кадрових, фінансових, матеріально-технічних проблем.

Умовою реалізації основних положень розвитку системи управління освітою в Україні є її правове забезпечення відповідними законодавчими актами Верховної Ради України.

Нормативне забезпечення освітньої діяльності передбачає наявність 326 документів, що визначають управління цією галуззю.

Зокрема:

- законів 15 (основні “Про освіту” від 23.05.91 зі змінами і доповненнями, “Про загальну середню освіту” від 13.05.99, Закон “Про позашкільну освіту” від 22.06.2000, “Про професійно-технічну освіту” від 13.09.99 та ін.);
- Постанов Верховної Ради України – 18;
- постанов Кабінету Міністрів України – 86 (основні – затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад” від 05.03.96, “Про ліцензування, атестацію й акредитацію навчальних закладів” від 12.02.96, “Про документи про освіту та вчені звання від 12.11.97 та ін., “Про затвердження Типового положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації” від 18.03.96 тощо;
- Указів Президента України – 40;
- наказів Міністерства освіти 180 (основні “Положення про Міністерство освіти від 08.07.92, наказ “Про затвердження Положення про державну атестацію вищих закладів освіти” від 22.05.96);
- накази міністерств і відомств;
- накази місцевих органів влади і місцевого самоврядування.

Система управління освітою в Україні відповідно до вимог Законів “Про освіту”, “Про державну службу”, сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні , Указу Президента України затвердження Програми кадрового забезпечення державної служби та Програми роботи з керівниками підприємств, установ і організацій” (1995) базується на нових концептуальних

засадах і вимагає переорієнтації змісту, форм і методів управління, що максимально відповідають сучасним вимогам.

Засобами досягнення цього є:

- розробка загальної стратегії розвитку державної системи управління освітою, директивних і нормативних актів, що забезпечують умови діяльності державно-громадських органів управління;
- дослідження наукових основ оновлення та реформування системи управління освітою, створення наукових центрів, кафедр, лабораторій, кабінетів на базі провідних вітчизняних вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ;
- підготовка освітніх програм, що сприятимуть оновленню змісту форм управління освітою в Україні;
- створення на базі кращих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів експериментальних центрів для опрацювання управлінських інновацій, пропаганди передового досвіду новаторів-управлінців;
- комплексна розробка науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних і регіональних потреб у працівниках на основі прогнозів розвитку освіти в Україні;
- розробка Всеукраїнської програми підготовки спеціалістів для роботи в системі управління освітою;
- створення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації управлінських кадрів;
- удосконалення системи атестації управлінських кадрів (спростити категоріальний апарат, цілком достатньо: вчитель, старший вчитель, учитель-методист);
- створення державної комісії з проведення реформи управління освітою та державної інспекції для здійснення контролю за діяльністю системи освіти, незалежної від Міністерства освіти і науки, як це прийнято в усьому світі;

- широка пропаганда через журнали, радіо, газети, телебачення кращого досвіду управління вітчизняною освітою.

Управлінська система в Україні має бути не відчуженою від особистості та безпосереднього навчально-виховного процесу, а демократичною й високопрофесійною. Необхідне правильне співвідношення суспільно-державної демократії та професійного управління. Це досягається, з одного боку, за рахунок підвищення компетентності й діловитості, оперативності й розпорядливості управлінського органу і професійних службовців, а з іншого, публічності й підконтрольності і їхньої діяльності, відповідальності й суворого дотримання законності, підвищення загальної та ділової культури. державне управління нині не тільки наукова галузь, а й мистецтво.

## *Розділ 2*

# **ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

### **2.1. Педагогічний менеджмент як теорія управління освітою**

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

Тенденція до зміни парадигми управління в Україні, необхідність якої теоретично обґрунтована в державних постановах і документах, була органічно пов'язана з радикальними перетвореннями і реформуванням усіх чинників життєдіяльності.

При цьому найбільш важливі положення нової парадигми управління українською економікою такі: гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів; формування і функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем; самоврядування на всіх рівнях та перехід до поліцентричної системи господарювання; поєднання ринкових і адміністративних методів управління підприємствами й організаціями державного сектору економіки.

Практична реалізація в Україні нової системи управління, адекватної суспільству ринкових відносин, забезпечить ефективність економічного та соціального розвитку держави за дотримання двох головних умов. По-перше, у ній треба враховувати особливості попереднього розвитку й сучасного стану національної економіки, менталітет і характеристики поведінки населення, довготривалість періоду перетворень та інші специфічні чинники й умови, що зумовлюються особливостями нашої держави. По-друге, в її основу необхідно

покласти принципи менеджменту країн з ринковою економікою, що повинно забезпечити інтегрування вітчизняного народного господарства у світову економічну систему, зайняття в ній належного місця.

Категорія *«педагогічний менеджмент»* у традиційних вітчизняних довідниках і понятійно-термінологічній системі педагогічної науки до сьогодні не застосовується. Як інноваційну дефініцію її почали використовувати в психолого-педагогічній літературі лише наприкінці ХХ ст.

Тому вихідними положеннями традиційної вітчизняної концепції управління освітою сьогодні є застарілі означення управління як особливого виду діяльності керівного й адміністративного характеру, що здійснюється в рамках постійно функціонуючої цілеспрямованої системи колективної праці, маючи на меті повне та всебічне задоволення матеріальних і духовних потреб народу. Тому не випадково ця концепція не містить нічого адекватного природі сучасного стану суспільства ринкової економіки, а також нічого нового і прогресивного, що накопичено міжнародним педагогічним менеджментом. Концепція традиційного внутрішньо шкільного управління будується на застарілих положеннях, що закріплюють суто формальні стереотипи мислення керівників уже віджилої єдиної трудової політехнічної школи, без урахування дії нового економічного механізму ринкової економіки. Ця концепція стримує розвиток відповідних інноваційних процесів як у сфері загальноосвітньої підготовки нового покоління, так і в системі управління нею на засадах педагогічного менеджменту.

Зіставлення понять *«педагогічний менеджмент»* і *«управління»* щодо проблем сучасних навчально-виховних закладів, що функціонують в умовах ринкової економіки, стало предметом спеціального аналізу у науках В. І. Бондаря, К. Я. Вазіної, Л. А. Веретеннікової, Г.М. Закорченної, Л.М. Каращук, В. А. Козакова, Н. Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського, В. В. Крижка, В. С. Лазарева, А. В. Ньомова, П. К. Одинцова, Є.М. Павлютенкова, А. В. Попова, М. М. Поташника, В. П. Симонова, Т.І. Шамової, Н.П. Шапошнікової та ін. При цьому воно здійснювалося з позицій щонайменше трьох методологічних

підходів:

- функціонального, проблемним аспектом якого було визначення компонентної структури і кількості функцій в управлінні школою як соціально-педагогічною системою (В. І. Бондар, Ю. А. Конаржевський, В. С. Лазарев, В. І. Маслов, А. А. Орлов, В.С. Пикельна, М.М. Поташник, М.І. Приходько та ін.);
- соціально-психологічного, спрямованого на визначення ролі фактора особистості в управлінні педагогічною системою, її мотиваційного, когнітивного і рефлексивного "Я" (О.Г. Анісімов, Н.Л. Коломінський, А. В. Ньомов, Т. І Шамова);
- кібернетичного, спрямованого на визначення ролі інформації, а також організаційних циклів, структури і специфіки процесу прийняття управлінського рішення (В. П. Симонов, Н. Д. Хмель, В. А. Якунін).

У вирішенні питання щодо зіставлення понять «управління» і «менеджмент» стосовно їх використання в педагогічній теорії науковці додержуються трьох протилежних позицій.

Так, *перша позиція* (Л. А. Веретеннікова, Н. Л. Коломінський, П. К. Одинцов та ін.) полягає в розумінні того, що поняття «управління» ширше за поняття «педагогічний менеджмент». Зокрема Н. Л. Коломінський, розглядаючи науково-психологічні засади менеджменту в освіті, вважає, що останній – це усвідомлена взаємодія керівника навчально-виховного закладу з підлеглими, партнерами, співробітниками, батьками, дітьми, спрямована на забезпечення активної і скоординованої участі їх у досягненні поставленої мети.

Педагогічний менеджмент – це частина управління, яка є впливом на інших людей, у процесі й унаслідок якого в них з'являються або актуалізуються психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності, спрямованої на досягнення поставленої управлінської мети.

*Друга позиція* (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. П. Симонов) зводиться

до повного ототожнення смислу понять «управління» і «педагогічний менеджмент» щодо їх використання в межах вирішення проблем внутрішньошкільного керівництва і в педагогічній практиці навчально-виховних закладів. Так, В. П. Симонов, виходячи з того, що менеджмент доцільно розуміти як уміння керівника досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей, тобто як сплав науки та мистецтва управління людьми й соціальними процесами, формулює таке визначення: «Педагогічний менеджмент – комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування і розвитку».

Як наслідок педагогічний менеджмент розглядається В.П. Симоновим у досить вузькому розумінні, тобто як суто управління навчально-виховним процесом, хоча цей автор намагався виокремити останній в одну зі складових педагогічного менеджменту. Через це педагогічний менеджмент В.П. Симонов представляє тільки як цілеспрямований вплив керівника на педагогічний колектив і учнів шляхом науково обґрунтованого планування, організації і контролю їхньої діяльності. Це означає, що педагогічний менеджмент розуміється як внутрішньо шкільне управління, тобто як певна діяльнісна і сумарна системи, що має свою структуру й системоутворюючі фактори: цілі, завдання, принципи (загальні принципи управління, принципи наукової організації педагогічної й управлінської праці, принципи аналітичної діяльності менеджера освітнього процесу), функції, методи, результати діяльності суб'єктів (ефективність як характеристика процесу сумісної діяльності викладача й учнів; якість як характеристика кінцевого результату), умови попередження та подолання формалізму в управлінні освітнім процесом, фактори ефективності. Педагогічний менеджмент по суті трактується автором як теорія і практика саме системного управління освітнім процесом школи, що не враховує специфіки впливу на неї зовнішнього — ринкового соціально-економічного середовища. Це викликає необхідність адаптації до цього

середовища, від якого В.П. Симонов абстрагувався, розглядаючи педагогічну систему як закриту, самоорганізовану і стабільну.

Отже, термін *«педагогічний менеджмент»* на відміну від традиційно вживаного терміна *«управління»* виникає там і тоді, де об'єкт, яким управляють, набуває якостей суб'єкта специфічних – саме ринкових, комерційних соціально-економічних – відносин. Оскільки сучасний заклад освіти будь-якої форми власності як елемент соціокультурної сфери виробництва особистості вже є не цілком державним, а державно-суспільним і реально функціонує в умовах нецентралізованої планової системи народного господарства, а саме в просторі суспільства ринкової економіки, то це передбачає необхідність заміни концепції традиційного адміністративно-командного управління ним на адекватну сутності й закономірностям розвитку ринкових відносин концепцію педагогічного менеджменту. Концепція цілком спрямована на забезпечення високої ефективності та прибутковості функціонування сучасного закладу освіти як специфічної педагогічної системи з урахуванням витрат внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також впливів кардинально зміненого зовнішнього середовища – ринку освітніх послуг і ринкових відносин суспільства.

Оскільки сучасний розвиток педагогіки школи характеризується науково-теоретичними узагальненнями емпіричного досвіду управління закладами освіти, накопиченого в різних регіонах світу, виробленням спільних для всіх країн принципів ефективного управління педагогічними системами, типізації його різних форм і умов реалізації, урахуванням соціально-педагогічної сфери та культури організації педагогічного виробництва, з'ясуванням особливостей національного менталітету в організаційній поведінці керівних та педагогічних працівників, створенням адаптивних і швидкореагуючих управлінських механізмів, то правомірність введення терміна *«педагогічний менеджмент»* до теорії вітчизняного школознавства зумовлено такими факторами.

*По-перше*, вітчизняна теорія внутрішньошкільного управління як одна з найбільш пріоритетних у сучасних умовах галузей педагогічної науки переживає особливий етап інтенсивного розвитку та оновлення. Це зумовлено

соціально-економічною реформою нашого суспільства, його переходом до ринкової економіки; кризою авторитарних методів управління; необхідністю пошуку національної моделі управління традиційними й новими типами шкіл через осмислення і творчої переробки раніше невідомих зарубіжних концепцій менеджменту.

*По-друге*, менеджмент як суто «управління в умовах ринкової економіки є системою теоретичних і практичних знань, організаційних дій і структур, що постійно розвиваються», набув інтернаціонального значення та універсального впровадження не тільки у виробничій сфері, а й у сфері освіти. З огляду на це, універсальність наукових заходів і технологій, розроблених у межах міжнародного менеджменту, дає змогу застосовувати їх і в управлінні педагогічними системами, що функціонують у різних національних середовищах. Це дає можливість інтегрувати набутий світовий досвід менеджменту в теорію педагогічного менеджменту України.

Суттєво й те, що поняття «менеджмент» у психолого-педагогічній літературі вживається в різних словосполученнях, основними з яких є такі: «шкільний менеджмент» (А.В. Ньомов, Т.І. Шамова), «менеджмент в освіті» (Н.Л. Коломийський, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков), «освітній та навчальний менеджмент» (Д.І. Дзвінчук, В.А. Козаков), «педагогічний менеджмент» (В.І. Бондар, К.Я. Вазіна, Г.М. Закорченна, В.І. Маслов, В.П. Симонов, В.В. Шаркунова).

Термін *«педагогічний менеджмент»* є найбільш вживаним у вітчизняній літературі. Він має полісемічний характер. З одного боку, цей термін виявляє свою сутність як наука про управління педагогічними системами, завданням якої є пошук і розробка засобів та методів, що сприяють найефективнішому досягненню цілей сучасних закладів освіти, підвищенню продуктивності праці їх співробітників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічного «виробництва», виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, зумовленого розвитком ринкової економіки.

З іншого боку, цей термін фіксує те, що педагогічний менеджмент

виявляє свою сутність як певна організація роботи керівних працівників, допоміжного персоналу та педагогічного колективу закладу освіти для досягнення поставленої мети найбільш раціональними способами. При цьому мається на увазі, що роботу з управління кадрами закладу освіти необхідно вибудовувати в такий спосіб, щоб вона відповідала потребам усіх учасників навчально-виховного процесу і давала можливість активізувати їхню роботу, підвищувати продуктивність праці й загальну ефективність педагогічного виробництва як сфери соціокультурного відтворення особистості.

*По-третє*, педагогічний менеджмент розуміють як організацію діяльності закладу освіти, що має певний склад і структуру, у межах яких реалізуються свідомо заплановані та скоординовані заходи, спрямовані на досягнення загальних освітньо-виховних цілей. І якщо організація виявляється як статика педагогічного процесу окремого закладу освіти як певної справи, освітнього бізнесу, то управління – це його динаміка. Педагогічний менеджмент як орган вказує на наявність суб'єкта управління.

*По-четверте*, терміном «педагогічний менеджмент» фіксується система управління, де певний заклад освіти чи його окремий підрозділ є керованим об'єктом саме в умовах ринкової економіки, що мають зовнішнє середовище – ринкові відносини, до реального стану яких цей заклад має пристосовуватися шляхом зворотного зв'язку. Результатом зворотного зв'язку закладу освіти з ринком освітніх послуг та іншими елементами зовнішнього середовища є управлінське рішення. Воно передбачає перетворення інформаційних, технологічних, матеріальних, фінансових, трудових та інтелектуальних ресурсів для досягнення кінцевих результатів закладу освіти – забезпечення високого рівня навчання й виховання учнів, студентів, а також прибутковості господарської діяльності. Цього досягають шляхом мінімізації витрат на сировину, матеріали, енергію, фінансування, оплату праці та максимізації прибутку від результатів педагогічного виробництва, якості загальноосвітньої підготовки випускників закладу освіти як педагогічної «продукції» та надання додаткових освітніх послуг тощо.

*По-н'яте, «педагогічний менеджмент»* розуміють як особливий тип вмілості та адміністративні навички, що пов'язують з діяльністю менеджера освіти як професійного управлінця. В означеному контексті мається на увазі те, що педагогічний менеджмент виявляється через набір певних поведінкових правил, притаманних статусу керівника закладу освіти особливого типу, який виконує сукупність міжособистісних, інформаційних та організаційно-технологічних ролей в умовах відсутності повного стандарту і переліку управлінських завдань; використовує особистісні якості як основне джерело й засіб управління; діє в нестандартних ситуаціях; постійно змінює організаційні ситуації; визначає загальний напрям руху керованої педагогічної системи, її змін і особливостей подальшого розвитку.

Стає очевидним, що докорінна відмінність термінів «внутрішньошкільне управління» і "педагогічний менеджмент" полягає саме в тому, що останній має принципово інший економічний, соціально-психологічний та структурно-функціональний механізм, спрямований на вирішення конкретних проблем взаємодії учасників навчально-виховного процесу закладу освіти в реалізації соціально-економічних, технологічних, соціально-психологічних і професійних завдань, які виникають у процесі господарської діяльності, зумовленої дією ринкових відносин. Економічний механізм педагогічного менеджменту, який утворюють три блоки, – внутрішньоорганізаційне управління, управління педагогічним виробництвом (Г.П. Щедровицький) і управління педагогічним персоналом, об'єктивно зумовлено здійсненням господарської діяльності закладу освіти саме в ринкових умовах, коли результати управлінської та господарської діяльності учасників навчально-виховного процесу отримують кінцеву оцінку на ринку освітніх послуг у процесі збуту «педагогічної продукції» (А.С. Макаренко).

Педагогічний менеджмент як діяльнісна система містить такі структурно-функціональні компоненти: мету діяльності (запланований, очікуваний результат); суб'єкт діяльності (директор, його заступники, учителі, учні); об'єкт діяльності (другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень менеджера освіти

(учень, учитель, заступники директора); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація); способи діяльності (методи і стиль взаємодії вчителя з учнями, керівника з учителями й учнями та ін.).

Педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами (В.П. Симонов). Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями його предмета, продукту й результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним суб'єкта, продуктом праці – інформація, знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера освіти – ступінь навченості, вихованості й розвитку об'єкта (другого суб'єкта) педагогічного менеджменту – учнів.

## **2.2. Характеристика принципів та функцій педагогічного менеджменту**

Зі зміною соціально-економічних пріоритетів у зв'язку з розвитком ринкової економіки, теоретичне осмислення і практичне освоєння новітніх досягнень міжнародного менеджменту – сучасних принципів, методів, прийомів, стратегій, структур та механізмів управління на рівні світових стандартів, уявляється не тільки можливим, а й украй необхідним у нашій державі, оскільки саме це сприятиме його якнайшвидшому входженню у світове економічне співтовариство як рівноправного партнера.

Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що тенденція до зміни застарілої концепції соціального управління в Україні та перехід на позиції нової управлінської парадигми, необхідність якої теоретично обґрунтована в державних постановах і документах, органічно пов'язана з радикальними перетвореннями й реформуванням усіх сторін життєдіяльності. Найбільш важливі положення нової парадигми управління українською економікою, зокрема національною системою освіти, зводяться до такого:

- гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів;

- формування та функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем;
- самоврядування на всіх рівнях і перехід до поліцентричної системи господарювання;
- поєднання ринкових й адміністративних методів управління підприємствами, організаціями і закладами державного сектору економіки.

Вітчизняні вчені єдині в тому, що нова парадигма соціального управління, яка формується в Україні з урахуванням передового досвіду сучасного міжнародного менеджменту, забезпечить ефективність її економічного і соціального розвитку за дотримання двох головних умов. По-перше, у ній потрібно врахувати особливості попереднього розвитку та сучасного стану національної економіки, менталітет і поведінкові характеристики населення, тривалість періоду перетворень та інші специфічні фактори й умови, що зумовлюють специфічні особливості становлення нашої держави. По-друге, в основу нової парадигми соціального управління слід покласти принципи і механізми, що панують у менеджменті країн з ринковою економікою. Саме це дасть змогу інтегрувати вітчизняне народне господарство у світову економічну систему, посісти в ній гідне місце.

Правомірність введення терміна «менеджмент» у теорію вітчизняної педагогічної науки і практики зумовлено такими факторами:

- по-перше, універсальність наукових підходів і технологій, розроблених у межах теорії сучасного менеджменту, дає можливість застосувати їх у різних сферах управління, у тому числі й у сфері керування педагогічними системами, а також у різних національних середовищах;
- по-друге, понятійна ідентифікація термінів «менеджмент» та «управління» дає змогу інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту освіти в Україні.

Аналіз системи управління різними типами сучасних навчальних закладів України в дослідженнях В.І. Бондаря, Л.М. Каращук, Н.Л. Коломийського, Н.Г. Комаренко, В.В. Крижка, О.І. Мармази, В.І. Маслова, Є.М. Павлютенкова, Н.П. Шапошнікової, В.В. Шаркунової та ін. дав змогу сформулювати принципи

педагогічного менеджменту, опора на які забезпечує, відповідно до думки авторів, високу якість керування педагогічними колективами та педагогічними системами в цілому.

Серед основних принципів педагогічного менеджменту, під якими розуміють фундаментальні вихідні положення, що відбивають закономірності існування і розвитку конкретної педагогічної системи, виділяють такі: соціальної детермінації; гуманізації і психологізації; науковості й компетентності; інформаційної достатності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; зворотного зв'язку; послідовності та перспективності; єдності централізму і демократії; стимулювання й уваги до кадрів; правової пріоритетності й законності; фінансово-економічної раціональності та ділової ініціативи.

У державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» керування визначається як механізм для організації і забезпечення оптимальних умов функціонування освіти на всіх рівнях. Одним із головних напрямів формування нової системи управління освітою в Україні є демократизація і децентралізація, в основу якої покладено здійснюваний нині перехід від державного до державно-суспільного типу управління.

Особливістю управління сучасною українською системою освіти є необхідність забезпечення керівними кадрами (лінійними і функціональними менеджерами освіти) не тільки оптимальної діяльності, а й випереджального розвитку певної організації чи окремого навчально-виховного закладу в умовах демократизації суспільства, переходу до нового рівня функціонування педагогічних макро- та мікросистем у цілому. Досягти цього можна тільки за рахунок впровадження в національну систему освіти сучасних технологій управління, відповідного науково-методичного забезпечення, створення нового – ринкового господарського механізму, відновлення цільових, операціонально-технологічних і соціально-психологічних функцій керування та інших факторів.

Оскільки сфера національної освіти має певну організаційну структуру, то в ній функціонують різні типи макро-, мезо- і мікропедагогічних систем. З

огляду на це в сучасній психолого-педагогічній літературі, коли йдеться про педагогічний менеджмент, найчастіше виокремлюють дві педагогічні системи: мікропедагогічну систему «педагог–учень» як вихідну «клітинку» навчально-виховного процесу і цілісну педагогічну систему «навчально-виховний заклад». Через це розрізняють поняття «менеджер освіти», «менеджер навчально-пізнавального процесу» і «менеджер навчально-виховного процесу» (В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков, В.П. Симонов).

Менеджер освіти – це особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого вчителя). Менеджер навчально-пізнавального процесу – це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує. Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник закладу освіти (директор (ректор), його заступники), який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти. Тому, коли йдеться про принципи педагогічного менеджменту, то мають на увазі управління, притаманне цілісному навчально-виховному процесу як окремій педагогічній системі типу «заклад освіти».

Так, переходячи до розгляду сутності основних принципів педагогічного менеджменту (В.І. Маслов, В.В. Шаркунова), які використовують керівники вищих навчальних закладів, зазначимо: принцип єдності централізму та демократії, що у нашому суспільстві тривалий час був дуже заполітизованим і розумівся однобічно, є одним із фундаментальних факторів, що забезпечує ефективність управлінської діяльності керівника вищого закладу освіти як менеджера навчально-виховного процесу. Демократичний централізм означає поєднання колективних форм керування (конференції, педагогічні ради, збори колективу) з постійною працею, співробітництвом з керівниками громадських організацій, здійсненням контролю рішень колегіальних нарад. Відповідно керівники верхньої ланки управління, хоч і мають великі права і можливості,

але перебувають під контролем законів, нормативних положень, організаційних механізмів і засобів масової інформації, представників громадськості та різних органів. З огляду на це ефективний педагогічний менеджмент ґрунтується на чіткому поділі влади між особистістю і відповідними структурами з конкретно налагодженим механізмом, що регулює відносини між ними у всіх можливих випадках.

Як наслідок єдність демократії та централізму реально виявляється через особливу систему управлінських відносин і факторів, порушення системних зв'язків якої призводить до її руйнування. Тому єдність демократії і централізму в закладах освіти охоплює таку схему взаємодії основних суб'єктів: колектив та колективні форми керівництва, колегіальність та відповідні їй форми організації і контролю керування, персональна щоденна відповідальність представників адміністрації навчального закладу, особливо директора і його заступників, а також керівників діючих громадських організацій.

Єдність демократії та централізму передбачає наявність у навчальному закладі діючого механізму контролю і виконання законів, прийнятих рішень, якості функціонування кожного з підрозділів навчального закладу, неприпустимості сваволі та некомпетентності діяльності керівників, а також обов'язкову гласність щодо наслідків їхньої управлінської діяльності, надання можливості для її конструктивної критики та самокритики членів педагогічного колективу. В іншому разі неточність у визначенні обов'язків суб'єктів системи педагогічного управління, відсутність механізмів, що гарантують взаємодію між керівними кадрами і педагогічними та технічними працівниками закладу освіти, призводить до втрати відповідальності, зниження дисципліни, низької якості керівництва, і, нарешті, до низької ефективності функціонування цього навчального закладу.

***Принцип соціальної детермінації*** в управлінні закладами освіти вимагається насамперед розуміння кожним із суб'єктів освітніх закладів, а не тільки керівними кадрами, головних соціальних завдань у здійсненні професійної підготовки молодого покоління майбутніх фахівців до

продуктивної життєдіяльності на конкретному етапі історичного розвитку держави і у відповідній галузі народного господарства. Це зумовлено тим, що від міри розуміння цього багато в чому залежить чіткість у визначенні мети, завдань та змісту, а також форм і методів організації навчально-виховного й навчально-виробничого процесів професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Соціальна детермінованість управління припускає бачення і розуміння суб'єктами педагогічного менеджменту соціальної значущості об'єктивних реалій навколишньої дійсності, зумовлених особливостями історичного розвитку суспільних відносин, здатність займати толерантну позицію щодо різних політичних течій та явищ, за винятком тих, які мають антигуманний і антисоціальний характер. При цьому керівні кадри у своїх рішеннях повинні спиратися на чинні офіційні джерела і нормативно-правові документи, проводячи державну і регіональну політику в сфері національної освіти, незалежно від власних політичних поглядів та ідеологічних переваг. Принцип соціальної детермінації, відіграючи роль світоглядного компасу в керуванні, припускає реалізацію в практиці діяльності закладів освіти поваги до релігійних почуттів членів колективу, їхніх національних традицій, з урахуванням регіональних рис менталітету населення, творчих досягнень у професії кожного з них.

*Принцип гуманізації і психологізації* націлений на подолання абсолютного керівництва й авторитаризму у відносинах між людьми, досягнення і постійне підтримання позитивного морально-психологічного клімату через повагу до особистості кожного члена колективу закладу освіти. Кожна особистість має розглядатися не як об'єкт впливу, а як кінцева мета, заради якої здійснюється управлінська діяльність, і одночасно як найважливіший фактор, від якого залежить якість функціонування певного навчально-виховного закладу. Це вимагає від суб'єктів педагогічного менеджменту високого рівня психологічної компетентності та культури професійного спілкування, розвинутого почуття такту та схильності до

попередження конфліктів, стресових ситуацій, уміння подивитися на окремі явища очима іншої людини і моделювати вчинки з чужої позиції, передбачати хід відповідних реакцій на основі знання й урахування індивідуальних, вікових, статевих, національних, соціальних, професійних особливостей, особливостей формування учнівського, допоміжного і педагогічного колективів. Гуманізація навчально-виховного процесу припускає постійну турботу суб'єктів управління макро- і мікропедагогічними системами про здоров'я членів колективу, створення сприятливих матеріальних і естетичних умов для їхньої праці, відпочинку, медичного обслуговування, харчування, що вимагає прояву особистісної ініціативи керівника як менеджера освіти, прийняття ним нестандартних рішень та не передбачених інструкціями способів дії на основі високої особистої відповідальності.

*Принцип правової пріоритетності та законності* припускає узгодження діяльності менеджера освіти із законодавством України в питаннях надання обов'язкових і додаткових освітніх послуг, організації праці, захисту прав людини. Це викликано тим, що менеджер освіти – це посадова особа. Отже, він несе юридичну відповідальність за виконувані ним функціональні обов'язки, що зобов'язує його володіти необхідними правовими знаннями, які є базою для здійснення принципу законності в процесі реалізації завдань своєї управлінської діяльності.

З огляду на це, розробка і прийняття управлінських рішень менеджером освіти, їх виконання під його керівництвом мають відповідати чинним правовим нормам, мати відповідне юридичне обґрунтування, а в конкретних випадках – і пройти юридичну експертизу. Незалежно від політичних установок, емоційного стану та психологічного тиску навколишньої соціальної дійсності менеджер освіти має діяти тільки відповідно до чинного законодавства і нормативних документів. Водночас культ права і законності повинен формуватися у всіх членів педагогічного, допоміжного й учнівського колективів, щоб стати основою ідеології життя і культури діяльності закладу освіти, а також особистою потребою кожного з метою розвитку правової

держави. Порушення, зневага до правових норм, прийнятих у сфері освіти, підриває атмосферу довіри й єдності серед членів педагогічного та учнівського колективу, призводить до втрати авторитету й зниження ефективності управління ним, до стратегічного програшу навчального закладу в найближчій перспективі.

**Принцип науковості та компетентності** передбачає всебічну поінформованість менеджера освіти як суб'єкта управління навчально-пізнавальним процесом чи навчально-виховним закладом й урахування ним різноманітних аспектів знань (правових, економічних, психологічних, педагогічних, управлінських) під час реалізації своїх функціональних завдань, а також урахування різних соціальних зв'язків і факторів розвитку особистості. Науковість керування зумовлюється знанням специфіки прогнозування і моделювання стратегічних і тактичних управлінських завдань на основі застосування сучасних методів збирання й обробки інформації; моделювання, застосування засобів математичної статистики, соціоніки й ергономіки; володіння оргтехнікою. Компетентність, будучи результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності та безупинного підвищення професійного та загальнокультурного рівнів у різних формах, включаючи і самоосвіту, забезпечує досягнення менеджером освіти високих результатів управлінської праці з мінімальними витратами нервової і фізичної енергії, досягнення ефективної організації особистої та колективної діяльності.

**Принцип інформаційної достатності** в педагогічному менеджменті визначається його вирішальною роллю на всіх етапах управлінського циклу, що має місце під час керування макро- чи мікропедагогічними системами: оперативного аналізу, прогнозування, планування, прийняття рішень, організації їх виконання, оцінки якості результатів і коригування дій виконавців. Це зумовлено тим, що менеджер освіти як суб'єкт управління педагогічною системою здійснює постійний аналіз і обробку інформації і на цій основі приймає відповідні рішення, якість яких визначається змістом та адекватністю одержаної інформації. Оскільки управлінська діяльність

починається з аналізу систематизованої за різними ознаками і параметрами інформації, то відповідно до означеного принципу інформацію варто класифікувати за її видами і джерелами, часом подання, особливостями змісту, міри значущості, що реалізується в організації документообігу. Документообіг чітко визначає, яка інформація, від кого, у якій формі і коли подається щодня, за результатами тижня, місяця, семестру, півріччя, року. У цілому, від уміння організувати процес одержання інформації, обробляти її, конструктивно аналізувати і використовувати під час прийняття управлінських рішень залежать якість і оперативність діяльності суб'єкта як менеджера освіти.

**Принцип аналітичного прогнозування** припускає здійснення реальних прогнозів на основі всебічного аналізу реальних ситуацій і побудови конкретних моделей функціонування педагогічного процесу чи закладу освіти на кожному з їх рівнів і в різному часовому режимі: оперативному, тактичному та стратегічному. Прогностична модель педагогічного менеджменту має містити такі компоненти: мета, завдання, форми, методи, прийоми організації діяльності конкретних виконавців щодо виконання певного управлінського рішення. Аналітичне прогнозування здійснюється на основі обробки інформації про кадрові, фінансово-економічні й матеріально-технічні можливості навчального закладу, психологію виконавців, стереотипи їхнього мислення у вирішенні принципів питань, про терміни, способи коригування і критерії якості виконання дій і завдань. Імперативними моделями управлінської діяльності менеджера освіти певною мірою є накази, розпорядження й інструкції, що передбачають досягнення позитивних результатів у разі виконання їх. У цілому реалізація принципу аналітичного прогнозування вимагає від керівника навчального закладу здатності до передбачення, фантазії, абстрактно-логічного, наочно-образного і віртуального мислення, поєднаних з реалістичністю і прагматичністю поглядів і намірів.

**Принцип оперативного регулювання**, який дуже тісно пов'язаний із процесуальною стороною управлінської діяльності суб'єкта педагогічного процесу як менеджера освіти, припускає чіткість організації праці кожного

члена колективу, визначення та розподіл їхніх функціональних і посадових обов'язків та функцій, постійну підтримку каналів прямого й зворотного зв'язку, налагоджену систему взаємодії всіх елементів керування, запрограмовану наявність резерву виконавців і відповідних енергоресурсів. Завдяки дії цього принципу на рівні мікро- і макропедагогічних систем ефективно здійснюються всі управлінські рішення, проводяться своєчасний аналіз і обробка інформації, реалізуються необхідні для досягнення найкращих освітніх результатів умови праці та взаємодії, ліквідуються непередбачені перешкоди й утруднення, коригуються плани і дії учасників спільної діяльності щодо надання освітніх послуг.

Оперативність насамперед припускає своєчасне виконання рішень педагогічних рад, наказів, річних і поточних планів у межах установленого часу, а також конкретність дій із забезпечення такого виконання. При цьому варто фіксувати, що, де і коли слід виконати в який спосіб, хто несе відповідальність за організацію і результати виконання тієї чи іншої роботи, якими мають бути форми зворотного зв'язку. Зовнішня форма прояву цього принципу в повсякденній діяльності менеджера освіти на рівні навчального закладу – різні типи впливів на колектив і своїх заступників у формі підготовки управлінських рішень, наказів, розпоряджень, рекомендацій, а також проведення нарад, бесід, відвідування занять педагогів, засідань членів різних підрозділів, перевірок техніки безпеки, спостережень за діяльністю комерційної, методичної, психологічної, фінансово-економічної та господарської служб. Тому принцип оперативного регулювання вимагає: усе, що намічено, повинно бути виконано; усе, що заважає – усунено, якщо намічено помилково, чи прийнято і виправлено у встановлений термін.

**Принцип зворотного зв'язку** за своєю сутністю спрямований на інформаційне забезпечення управлінської діяльності менеджера освіти. Але на відміну від принципу інформаційної достатності він має специфічні особливості, оскільки забезпечує задоволення потреб щодо здійснення організаційно-регулятивних функцій педагогічного процесу, а також функцій,

що контролюють і коригують його основні етапи. Через це менеджеру освіти вкрай необхідно постійно одержувати інформацію про якість і умови виконання прийнятих рішень, мати кількісні та якісні дані про ефективність функціонування кожного з підрозділів навчально-виховного закладу у вигляді конкретних знань про досягнуті показники педагогічного процесу, рівень розвитку духовності і культури, інтелектуальної, моральної та фізичної сфери особистості кожного з членів педагогічного й учнівського колективів, допоміжного персоналу, стану навчально-методичної, матеріально-технічної і фінансово-економічної бази закладу.

Зворотний зв'язок дає менеджеру освіти можливість оцінити дійсний стан справ, порівняти його з попереднім і намітити, чого досягти в майбутньому. Здійснюючи на основі зворотного зв'язку контрольну-аналітичну діяльність, менеджер освіти визначає рівень якості функціонування кожного зі складових елементів навчально-виховного закладу як конкретної соціально-педагогічної системи, впроваджує обґрунтовані заходи задля поліпшення її стану, вносячи зміни в діяльність колективу. Отже, для менеджера освіти має стати аксіомою положення, що без зворотного зв'язку та його належного контролю не можливий ефективний педагогічний менеджмент, оскільки без такої інформації неможливо розробляти адекватні реальним умовам зовнішнього середовища управлінські рішення, ефективно регулювати щоденну діяльність колективу викладачів і учнів, вносити відповідні корективи, необхідні для досягнення поставлених цілей та завдань, поставлених перед навчальним закладом у формі соціального замовлення сучасного суспільства.

***Принцип наступності і перспективності*** припускає серйозне вивчення менеджером освіти провідних досягнень управлінської думки вітчизняних і зарубіжних авторів минулого та сьогодення, вдумливе використання і творчу переробку досягнень передового управлінського досвіду в соціально-педагогічній сфері, а не пряме його наслідування й копіювання. Крім того, цей принцип передбачає урахування менеджером освіти також специфіки функціонування певної педагогічної системи, що має свою історію та

національні особливості, свої недоліки і цінність, проблеми та перспективи подальшого розвитку. Будучи спрямованим на запобігання помилкам минулого, принцип наступності і перспективності вимагає від менеджера освіти критичного ставлення й оцінки можливостей функціонування певного навчально-виховного закладу в сучасних умовах для того, щоб підвищити його конкурентоспроможність в умовах ринкової економіки.

Головний напрям управлінської діяльності менеджера освіти незалежно від рівня управління, здійснюваного ним у межах цілісної педагогічної системи типу «навчально-виховний заклад», – організація роботи, учнівського, допоміжного і педагогічного колективів, ефективність діяльності яких визначається новими факторами, а рівень її продуктивності може змінюватися навіть протягом одного дня. З огляду на це вивчення людських потреб, спрямованості їх є однією із найважливіших вимог сучасного педагогічного менеджменту.

Отже, *принцип стимулювання кадрів* у професійній діяльності менеджера освіти, який розуміється як створення сприятливих морально-психологічних і матеріальних умов, що сприяють творчій праці, посиленню інтересу до неї, відбиває об'єктивну закономірність функціонування соціально-педагогічної системи, відповідно до якої в будь-якій справі вирішальна роль належить виконавцям. Ідеться про те, що у сфері функціонування окремого закладу освіти як особливої соціально-педагогічної системи якість навчально-виховного процесу, спрямованого на виконання соціального замовлення суспільства, здебільшого залежить від професійної компетентності, ерудиції, загальної культури і творчого ставлення до своєї праці основних суб'єктів такого процесу – педагогічних кадрів.

В умовах ринкових відносин організація праці суб'єктів педагогічного процесу передбачає реальне прагнення кожного члена колективу задовольняти свої матеріальні та духовні потреби за рахунок економії енергії і часу, що вимагає від менеджера освіти реалізації вмінь раціонально розподіляти обов'язки і делегувати повноваження підлеглим. Тому добір, раціональне розміщення та використання творчого потенціалу підлеглих, стимулювання

пошуків і реалізації інновацій у сфері їхньої професійно-педагогічної діяльності є одним із пріоритетних напрямів у роботі менеджера освіти.

Стимулювання творчих пошуків у сфері педагогічної діяльності припускає постійну орієнтацію колективу навчального закладу на створення експериментальних майданчиків і майстерень, пошук та впровадження педагогічних інновацій, передового педагогічного досвіду і кращих досягнень світової культури та національної педагогічної спадщини у власній діяльності. Тут величезне значення мають різні форми морального і матеріального заохочення за позитивні досягнення педагогічних працівників або адміністративного покарання, морально-психологічного тиску за порушення, що призвели до негативних наслідків.

Формуючи колектив однодумців, відданих інтересам перспективного розвитку навчального закладу, менеджер освіти повинен не нівелювати яскраву індивідуальність окремих членів педагогічного колективу, а створювати необхідні умови для творчого розвитку і продуктивної самореалізації їх. При цьому він має піклуватися про визнання кожним із членів педагогічного колективу загальної мети та конкретних завдань закладу освіти, стимулювати позитивну мотивацію їхньої професійно-педагогічної праці, домагатися чіткої її організації, створення необхідних умов для роботи на основі систематичної об'єктивної оцінки результатів діяльності кожного, підтримуючи це відповідним моральним і матеріальним заохоченням.

**Принцип фінансової і ділової ініціативи**, з одного боку, фіксує принципові зміни в системі економічних відносин, у яких перебувають заклади національної системи освіти, скорочення і нестабільності фінансування соціокультурної і матеріально-технічної сфер їх розвитку, виникнення конкуренції на національному ринку освітніх послуг. З іншого боку, цей принцип вказує на необхідність значного підвищення рівня ділової активності, фінансової самостійності та творчої ініціативи менеджера освіти як керівника певного навчального закладу, змушеного здійснювати свою діяльність в умовах ринкової економіки за мінімальної матеріальної підтримки держави.

Визначальний момент педагогічного менеджменту, поряд з означеними вище принципами, – це знання його керівником основ маркетингу ринку освітніх послуг, моніторингу якості навчально-виховного процесу, бухгалтерського обліку й економіки освіти. Це зумовлено новими умовами ринкового господарювання у сфері національної освіти. Серед них варто виділити такі:

- перехід від планування за окремими статтями бюджету до нормативного методу. Величина нормативів має відображати науково обґрунтовані витрати на навчання, виховання і зміст освіти у розрахунку на одного учня, студента. Структура й обсяг витрат забезпечують відрахування матеріальних, в також прирівнюваних до них засобів з надання послуг, формування фондів на виплату заробітної плати, створення необхідної матеріально-технічної бази, соціальний розвиток і стимулювання працівників закладу освіти;
- поповнення фінансування за рахунок надання додаткових платних освітніх послуг державними закладами національної освіти;
- надання закладам освіти державної форми власності господарської самостійності та права здійснення комерційної діяльності, можливості мати свої бухгалтерії, виробничі підприємства і т. ін.;
- забезпечення самостійності трудових колективів закладів освіти у вирішенні питань свого соціального розвитку і матеріального стимулювання.

У зв'язку з цим принцип фінансової і ділової ініціативи спрямовано на орієнтацію життєдіяльності навчально-виховних закладів в умовах нестабільної ринкової економіки, пошук законних, нестандартних джерел його ефективного фінансування, постійного поліпшення та раціонального використання матеріально-технічної бази і розвитку на її основі підприємницької та інших видів комерційної діяльності. Останнє вимагає від менеджера освіти систематичного пошуку партнерів, залучення засобів для розвитку навчального закладу з різних сфер діяльності та від різних спонсорів, інвестування додаткових фінансових засобів у прибуткові підприємства з метою забезпечення стабільності керованого ним навчально-виховного закладу.

Отже, викладені вище принципи педагогічного менеджменту, хоч і не претендують на вичерпний склад, все-таки відбивають тенденції і закономірності управління закладами освіти у ринкових умовах його функціонування. Саме зазначеними принципами керуються нині менеджери освіти під час управління вищими навчальними закладами в умовах ринкової економіки.

Функціональну систему педагогічного менеджменту в управлінні навчальними закладами утворюють три головні групи функцій: за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні). Під функцією (від лат. *function* – виконання, здійснення) педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виявляється суть зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем – ринком освітніх послуг.

Група функцій щодо цілей педагогічного менеджменту закладами освіти має включати роботу його керівника за такими напрямками: організація загальноосвітньої та професійної підготовки творчого, соціально мобільного і впевненого в собі у ринкових умовах суспільства підростаючого покоління майбутніх фахівців; створення необхідного позитивного соціокультурного й освітньо-виховного середовища для самоактуалізації та творчої самореалізації кожної особистості.

Цільові функції педагогічного менеджменту навчальних закладів мають бути сконцентровані на забезпеченні:

- наукового підходу до організації всіх служб навчальних закладів (психолого-педагогічної, методичної, фінансово-економічної, адміністративно-господарської, комерційної), що передбачає побудову системи управління процесом адаптації учнів, студентів та педагогічних кадрів до умов ринкової економіки на новітніх даних науки і практики сучасного менеджменту;

- гнучкості навчально-виховного процесу відповідно до зміни вимог соціального замовлення до якостей особистості кожного з його суб'єктів,

зумовлених її статусом;

- позитивних морально-психологічних, естетичних і матеріальних умов для соціального добробуту всіх членів колективу; взаємодії всіх елементів організаційної структури навчальних закладів на основі загальнолюдських, соціокультурних і професійних цінностей;

- оновлення змісту й характеру освіти з урахуванням прогнозу розвитку сучасної науки, культури, виробництва і культурних відносин у суспільстві ринкової економіки.

Група функцій педагогічного менеджменту щодо змісту діяльності навчальних закладів має включати: організацію і контроль навчально-виховного процесу та господарської діяльності; адекватні меті і завданням цього процесу добір, розстановку, навчання й виховання педагогічних працівників; удосконалення й оновлення матеріально-технічної бази закладу; розширення масштабів та інтенсифікацію додаткової освітньої, комерційної, підприємницької й фінансово-господарської діяльності.

Група змістових функцій педагогічного менеджменту закладів освіти має бути спрямована на досягнення:

- високої економічної та соціальної ефективності загальнонаукової і професійної підготовки підростаючого покоління;

- технологічної адекватності засобів професійного навчання й виховання рівневі розвитку сучасного виробництва, науки й культури;

- високого рівня організації навчально-виховного процесу, що відповідає нормативам державного і міжнародного стандартів освіти;

- оптимізації саме позитивних ділових, професійних, освітньо-виховних і міжособистісних відносин у педагогічному та студентському (учнівському) колективах на основі принципів демократизації і гуманізації освіти.

Група функцій педагогічного менеджменту навчальних закладів щодо процесу його організації передбачає: створення на контрактній чи договірній основі постійних або тимчасових колективів; залучення до участі у своїй комерційній діяльності державних, кооперативних та акціонерних підприємств,

громадських організацій, приватних осіб; фінансування витрат на підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організацію та фінансування видання підручників і навчально-методичних посібників, словників, додаткової літератури, необхідної для вдосконалення навчально-виховної роботи; фінансування витрат на популяризацію і пропаганду своєї діяльності й освітніх послуг; здійснення економічної діяльності з метою придбання матеріальних засобів, необхідних для реалізації освітніх програм, вирішення соціальних питань своїх учнів, студентів і працівників.

Ця група функцій педагогічного менеджменту має забезпечувати цілісність управлінського циклу діяльності керівних та педагогічних кадрів закладів освіти:

- маркетинг державного, регіонального і місцевого ринків освітніх послуг і праці, що полягає у вивченні особливостей і у визначенні можливостей закладів освіти щодо досягнення конкурентоспроможної позиції на ринку освітніх послуг та інтелектуальних ресурсів за рахунок пристосування кількості та якості своєї педагогічної продукції до рівнів попиту й конкретних вимог замовників щодо якості професійної і загальнонаукової підготовки випускників;

- пошук і створення педагогічних інновацій з подальшим їх запровадженням у навчально-виховний процес, систему керівництва і методичної роботи;

- стратегічне прогнозування напрямів і етапів розвитку закладів освіти на підставі аналізу тенденцій розвитку суспільства, національної системи освіти й провідних положень державних нормативних документів;

- підготовку і прийняття управлінських рішень щодо кожного з провідних видів діяльності (навчально-виховної, комерційної, орендної, науково-методичної, науково-дослідної, соціально-педагогічної, професійно-педагогічної фінансово-господарської, адміністративної), включаючи перспективне, щорічне, щомісячне, щотижневe й оперативне планування, а також розробку бізнес-плану;

- організацію виконання прийнятих рішень, зокрема делегування

повноважень і реалізацію комерційних операцій;

- регулювання, тобто координацію зусиль, мотивування та виховання ділових, партнерських, професійних, соціально-економічних, правових, комерційних, міжособистісних відносин між членами колективу і з зовнішнім середовищем – ринком освітніх послуг, інтелектуальних і трудових ресурсів;

- облік і контроль виконання прийнятих рішень;

- лізинг як одну з форм майнового найму, що оформлюється відповідною орендною угодою (найчастіше має місце оренда обладнання, машин, транспортних засобів, споруд різного призначення або цілих дослідницьких лабораторій, комп'ютерних класів та ін.);

- моніторинг якості освіти і функціонування кожного з підрозділів означеного закладу на основі застосування нових інформаційних технологій та комп'ютерної обробки управлінської інформації;

- популяризацію і рекламування провідних та додаткових освітніх послуг і творчих досягнень закладів освіти, всіх видів його діяльності, рівня його освітнього сервісу, формування його соціокультурного іміджу.

## *Розділ 3*

# **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ**

### **3.1. Особистісно-діяльнісний підхід у психології педагогічного менеджменту**

Соціальною діяльністю, яка виконує замовлення суспільства, є управлінська діяльність менеджерів освіти. Система освіти та система управління в освіті є зовнішніми організаційними основами педагогічного менеджменту.

Для психологічного аналізу важливо визначити, суб'єкт, об'єкт, мету, як очікуваний результат педагогічного менеджменту. Причому діяльність розглядається, по-перше, як процес подолання труднощів, вирішення проблем і завдань, засоби їх вирішення. Крім того, діяльність менеджера в освіті переважно спрямована на розвиток духовних і частково на виробництво, матеріальних цінностей. Духовна цінність – це духовний світ особистості, що є кінцевою педагогічною метою менеджменту, а матеріальні цінності можуть бути продуктом виробничої діяльності профтехучилищ, деяких шкіл (як і матеріальні об'єкти, створення яких повинно сприяти навчанню, вихованню, розвитку особистості дитини, самоактуалізації педагога, керівника). Система управління освітою – це ієрархічно побудована соціальна організація, яку в психології управління розуміють як *«соціальний інститут, сформований для досягнення певних цілей і наділений у зв'язку з цим ресурсами, правами і обов'язками, що загалом визначають структуру і зміст функцій організації»*. Треба зазначити, що кожний рівень («поверх») організації є підсистемою загальної системи управління в освіті. Як було вказано, починаючи з районного відділу освіти, кожний ієрархічний поверх має на меті управління нижчими поверхами, а вуз, школа і дошкільний заклад, заклад післядипломної освіти реалізують безпосередньо місію освіти щодо навчання, виховання, розвитку особистості, формування фахівця, підвищення кваліфікації керівних і

педагогічних кадрів.

Згідно з методологією системного підходу, кожна підсистема як елемент загальної системи має свої специфічні особливості, які не тотожні всій системі, але у своєму поєднанні (ансамблі) дають нову, системну якість. Ми повністю погоджуємося з А. В. Філіповим, який стверджує, що *найважливішим компонентом системи управління є люди, які займають певні професійно-посадові позиції в структурі організації*. Це твердження стосується системи управління взагалі. Однак, якщо ми застосовуємо це методологічне положення до педагогічного менеджменту (як це здійснено під час аналізу об'єктів і суб'єктів управління в освіті), то можна стверджувати, що людина, особистість є не просто найважливішим компонентом, а системотвірним чинником всієї системи освіти, управління нею і психології педагогічного менеджменту.

Йдеться про *особистість дитини*, яка є детермінантою побудови соціальних інститутів, створених державою, суспільством для соціалізації індивідів, їх розвитку та самоактуалізації (згідно з термінологією одного із засновників гуманістичної психології А. Маслоу); про *особистість педагогів* (вчителів, вихователів), через вплив яких на особистість дитини суспільство вирішує це завдання (лише особистість може виховати особистість, за К. Д. Ушинським); про *особистість менеджерів освіти* (керівників), які керують педагогічними колективами і створюють сприятливі соціально-психологічні умови для розвитку особистості педагогів, а через них дітей (учнів, студентів). Гуманістична пронизаність усієї системи управління освітою дає підстави розглядати її як підсистему загальної системи освіти, яка, у свою чергу, є підсистемою суспільства як найбільшої соціальної системи. Таким чином, особистість (дитини, педагога, менеджера) – це не тільки найвища цінність суспільства (згідно зі ст. 3 Конституції України від 28 червня 1996 року), а її розвиток — не тільки місія управління в освіті, а й чинник педагогічного менеджменту. На основі цього положення був розроблений методологічний принцип **особистісно-діяльнісного** підходу як вихідного положення психології педагогічного менеджменту.

У соціальній психології принцип особистісного підходу розробляв К. К. Платонов. Так, він диференціював поняття «індивідуальний підхід» і «особистісний підхід». Згідно з К. К. Платоновим, «індивідуальний підхід – це знання, врахування конкретних індивідуальних особливостей людини». Індивідуальний підхід застосовується не тільки до людини, проте коли мається на увазі людина, то індивідуальний підхід може містити й особистісний, і в цьому разі він стає ширшим, ніж особистісний підхід. «Особистісний підхід, – пише К. К. Платонов, – це розуміння особистості як взаємопов'язаної сукупності внутрішніх умов, які переломлюють усі зовнішні впливи... Жодне психічне явище, чи то процес, стан або властивість особистості, що виявляються в діяльності, а отже, і сама ця діяльність, і її елементи – дії та вчинки – не можуть бути правильно зрозумілими без урахування їх зумовленості особистістю в цілому».

Особливо треба зазначити, що психічний детермінізм як пояснювальний принцип поведінки людини був розроблений З. Фрейдом: «Ви вже бачите, що психоаналітик відзначається особливо суворою впевненістю в детермінації душевного життя. Для нього в психічному житті немає нічого дрібного, свавільного і випадкового, він сподівається всюди зустріти достатнє мотивування, де звичайно такі вимоги не ставляться». Для Фрейда впевненість у «суворій детермінації процесів душі» стала поштовхом для пошуку прихованих зв'язків, які поєднують одні свідомі події з іншими.

Отже, співвідношення передсвідомого, свідомого і несвідомого стало пояснювальним принципом фрейдівського розуміння детермінізму. Проте без особистості немає педагогічного менеджменту як діяльності і з точки зору мети, результату, суб'єкта і об'єкта, тобто з точки зору соціального або, точніше, соціально-психологічного сенсу менеджменту як одного з видів праці, що перетворює людину. Суб'єкт (керівник, менеджер), об'єкт (педагогічний колектив, окремі працівники тощо), мета (самоактуалізована особистість) і навіть сама технологія, механізми управлінської діяльності менеджера освіти, зняряддя цієї діяльності мають психологічну і соціально-психологічну сутність

як процеси перетворення особистостей, взаємодії між ними не в абстрактному, а в конкретному, життєтворчому розумінні. З урахуванням цього педагогічний менеджмент, його становлення і розвиток необхідно досліджувати на основі аналізу особистості, яка є творцем цієї професійної діяльності. Ці міркування призводять до необхідності розгляду всіх психологічних проблем педагогічного менеджменту з позиції особистісного підходу. Однак особистість виступає тут в поєднанні своїх властивостей і якостей, але з точки зору управлінської діяльності менеджера освіти. Тому для педагогічного менеджменту особистісний підхід – це особистісно-діяльнісний підхід, коли особистість і управлінська діяльність перебувають у взаємопроникненні. Певною мірою можна стверджувати, що ця діяльність надає значущого змістотвірного впливу на особистість її суб'єкта, об'єкта, результат.

Отже, зміст системно-структурного аналізу педагогічного менеджменту, здійсненого в соціально-психологічному аспекті, визначається через особистісно-діяльнісний підхід. Суть цього підходу полягає в такому:

- управлінська діяльність менеджера освіти розглядається як особистісно орієнтована праця;
- системотвірним чинником, головною фігурою педагогічного менеджменту як цілісної системи є особистість дитини (учня, студента);
- цілетвірними чинниками підсистем у системі управління освітою визначаються особистість педагога, особистість керівника педагогічного колективу, особистість керівника установи освіти. Адже розвиток цих особистостей щодо вимог суспільства є передумовою соціального розвитку особистості дитини; особистість розглядається не загалом, а в її професійно-управлінській діяльності;
- особистість створює управлінську діяльність і водночас формується в ній, визначається взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість;
- на кожному рівні управління освітою як підсистемі зміст і структура професійно-посадових функцій є похідними від структури, психологічних

закономірностей становлення та розвитку тієї особистості, яка є метою;

- особистісно-діяльнісний підхід доцільно покласти в процес розробки та структуру психологічних вимог до менеджера освіти як професіонала-управлінця, побудови психограми, акмеограми менеджера освіти;
- особистісно-діяльнісний підхід є продуктивним принципом для розробки шляхів професійного становлення навчання і підвищення кваліфікації менеджерів освіти, передбачає розгляд цього навчання як удосконалення розвитку особистості; продуктивним також є розгляд на основі особистісно-діялісного підходу критеріїв оцінки роботи менеджерів освіти із застосуванням аналізу впливів цієї діяльності на розв'язання завдань, пов'язаних із створенням відповідних умов для самоактуалізації особистості.

### **3.2. Визначення особистості, її структура**

Сьогодні проблема визначення особистості, її структури, рушійних сил розвитку є, безумовно, актуальною і вирішується по-різному в традиціях різних наукових теорій і шкіл.

Аналіз різних підходів до визначення особистості та її структури показує, що у світовій психології немає єдності в розумінні цього найскладнішого феномену. В одних авторів поняття «особистість» за своєю суттю не відокремлюється від поняття «індивідуальність». Так, Е. Фромм пише: *«Під особистістю я розумію цілісність природжених і набутих психічних властивостей, які характеризують індивіда і роблять його унікальним»*. За своєю суттю тут подано визначення індивідуальності як поєднання індивідних і особистісних властивостей людини.

Л. С. Виготський, який здійснив глибокий аналіз історії та генезису розвитку вищих психічних функцій людини, робить висновок, що *«особистість» є соціальне в нас*.

Найзагальніше психологічне визначення особистості формулює К. К. Платонов: *«особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу*

*на основі його пізнання, переживання та ставлення до нього». Згідно з тим, що пізнання, переживання і ставлення є атрибутами свідомості, то «можна, – пише К. К. Платонов, – сказати, що особистість – це людина як носій свідомості».*

Більш розгорнуте психологічне визначення особистості дає Л. І. Божович: *«Особистість – це людина, яка досягла певного, досить високого рівня свого психічного розвитку. Найістотніша її характеристика, коли вона справді стає особистістю, полягає в тому, що вона здатна владарювати над випадковостями і змінювати обставини життя згідно зі своїми цілями і завданнями; вона здатна також: свідомо управляти собою».*

Важливим також є твердження Л. І. Божович про динаміку розвитку особистості впродовж усього життя. Про можливість змін, саморозвитку особистості, зокрема її характеру, свідчать також інші видатні представники світової психології. Так, Е. Фромм, порівнюючи темперамент і характер, стверджує, що темперамент є конституціональним і незмінним, а характер формується особистими переживаннями, особливо раннього періоду життя, визначається зіткненням *«екзистенційних переживань і тих, що зумовлені культурою, темпераментом і фізичною конституцією індивіда. Для двох людей середовище ніколи не буває одним і тим же, адже особливості конституції змушують їх більш або менш по-різному сприймати одне і те ж середовище».*

Думки Е. Фромма про перманентність характеру людини, переживання як значущої одиниці взаємодії особистості з навколишнім середовищем за своєю суттю можна співвіднести з тим змістом, який вкладав у термін «переживання» Л. С. Виготський, а потім і Л. І. Божович. Однак Е. Фромм збіднює своєрідність переживань посиленням на відмінність конституцій людей. Л. С. Виготський і особливо Л. І. Божович у переживанні визначали **розуміння і ставлення** як складові його взаємодії з навколишнім середовищем, що є стрижнем соціальної ситуації розвитку особистості. Тут важливо підкреслити соціальний характер розвитку особистості, поєднання у феномені переживань інтелектуальних і афективних (значущих емоційних) компонентів у структурі особистості.

За Л. С. Виготським, *соціальна ситуація розвитку – це «особливе*

*сполучення внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, яке типово для кожного вікового етапу й зумовлює і динаміку психічного розвитку впродовж: відповідного вікового періоду, і нові, якісно своєрідні психологічні утворення, що виникають до його закінчення».*

О. Г. Асмолов так конкретизує загальну схему процесу засвоєння та відтворення суспільно-історичного досвіду:

- *соціальна конкретно-історична система суспільства, спосіб життя в даній системі (в тому числі в культурі);*
- *процес спільної діяльності члена суспільства (дитини, дорослого) в соціальній групі як основа соціалізації особистості (механізм інтеріоризації);*
- *формування особистості прояв особистості як суб'єкта діяльності (механізм екстеріоризації);*
- *перетворення спільної діяльності соціальної групи;*
- *перетворення способу життя в даній соціальній системі.*

На необхідності врахування механізму екстеріоризації наголошував видатний український психолог Г. С. Костюк, який аналізував психологічні закономірності розвитку особистості в процесі навчання і взагалі розробляв принцип розвитку в психології.

Аналізуючи феномен особистості, який є системотвірним чинником педагогічного менеджменту і за метою, і за об'єктом, і за суб'єктом, не можливо не згадати концепцію особистості видатного психолога В. М. М'ясищева. Він вважав, що особистість як складне психічне утворення є інтегральним психологічним потенціалом, який реалізується в переживаннях і діях. Знання особистості, вважав В. М. М'ясищев, дає можливість передбачити її вірогідні реакції (внутрішні та зовнішні) в певних умовах. Особистість, на його думку, характеризують домінуючі ставлення, головним чином до людей, схильності, інтереси, потреби, здатність до зусиль і самовладання; витривалість до труднощів і опір зовнішньому примусу, рівень і характер здібностей і самооцінки; ідейний рівень і характер переконань.

Продуктивним є також і соціально-психологічний аналіз феномену особистості в педагогічному менеджменті через розгляд соціального статусу і соціальних ролей. За Т. Шибутані, який інтерпретує точку зору М. Вебера, в усіх суспільствах існує свого роду диференціація учасників за рангом. Він дає визначення соціальному статусу як *«становищу особистості, що визначається у термінах прав, обов'язків, пільг і свобод, які вона отримує завдяки своєму становищу»*. Він стверджує, що соціальний статус є соціальним за своєю природою, тобто може розглядатися тільки у ставленні до інших, які визначають місце людини та спілкуються з нею певним чином. Причому, це явище притаманне і демократичним суспільствам.

Критеріями оцінки, вважає Т. Шибутані, є рід занять глави родини, розмір доходу, походження, етнічна належність, рівень інтелектуальних досягнень і т. ін. Він диференціює поняття «соціальний статус» як більш загальне і «особистісний статус» як більш конкретне становище особистості в первинній групі, які можуть заходити в суперечність. Особистісний статус має, як і соціальний, соціальну зумовленість, але він визначається тільки у зв'язку із взаєминами людей в первинних групах, у той час як соціальний статус, на нашу думку, є похідним від соціально-психологічних стереотипів, традицій як стабілізуючих чинників соціальної психіки.

Статус і позиція особистості є більш мінливими та рухомими щодо змін різних соціальних ситуацій розвитку особистості (за Б. Г. Ананьєвим). Аналіз генезису соціального статусу показує, що з дня народження статус людини є похідним від статусу родини, становища батьків у соціальному середовищі, їхніх економічних, політичних і правових позицій, роду занять, освіти і т. ін. На початку трудової діяльності, пише Б. Г. Ананьєв, будується власний статус людини, який далі пов'язаний із статусом сім'ї, з якої вона вийшла. Щодо соціальної зумовленості статусу, спостерігається єдність поглядів різних психологів (Т. Шибутані, Р. Парк, Б. Г. Ананьєв, Є. С. Кузьмін). *«Основний зміст цього поняття (соціального статусу), – вважає Є. С. Кузьмін, – носить суто соціальний характер і пов'язаний з посадою, з правами і обов'язками*

*особистості».*

Б. Г. Ананьєв визначає, крім того, об'єктивний характер соціального статусу, який є «заданим» усією системою суспільних відносин, соціальних утворень, які визначають «місце» особистості в соціальній структурі. Для відображення суб'єктивних аспектів становища особистості в цій структурі вжито поняття «соціальне становище» (позиція) особистості. *«У зв'язку зі складністю суспільних відносин кожний індивід, – пише І. С. Кон, – займає численні позиції (вчитель – професійна позиція, батько – родинна...), які розрізняються своїм значенням, виразністю та іншими ознаками».*

Визначення того, як повинні поводитися люди, які займають певну позицію, здійснено у понятті «соціальна роль». Причому, це поняття охоплює не тільки особливості зовнішньої поведінки, а й функції, особливості діяльності людини. Отже, І. С. Кон дає таке визначення суті цього феномену: *«Під роллю розуміємо функцію, нормативно схвалений спосіб поведінки, який очікується від кожного, хто займає дану позицію. Наприклад, від вчителя чекають певної професійної діяльності, з якою асоціюють і деякі особистісні якості (наприклад, уміння розумітися на людях). Батьки бувають різними, але роль батька завжди передбачає участь у вихованні дітей і відповідну міру відповідальності і т. ін.».* Близьким до цього є розуміння ролі, яке ми знаходимо в американських соціальних психологів. Наприклад, Д. Майєрс розуміє роль як *«набір норм, що визначають, як повинні поводитися люди в певній соціальній позиції».* Відзначаючи виняткову значущість соціальної ролі, Т. Шибутані стверджує навіть, що *не індивід, а роль підлягає вивченню.* *«Ролі, – пише автор, – суть моделі поведінки, яка дає бажаний внесок учасників у групову дію».* Проте навіть у стабільних суспільствах люди не є автоматами, які бездумно виконують конвенційні ролі. Причому, «конвенційна роль», на його думку, не тотожна соціальному статусу, тому що статус більш постійний, а людина щодня виконує багато ролей.

Таким чином, теоретичний аналіз показує, що з точки зору соціальної психології:

- а) кожна особистість є індивідом, який виконує певні соціальні ролі згідно зі своєю позицією та соціальним статусом;
- б) атрибутами особистості, крім соціальності, є свідомість і певна самостійність. Все це дає підстави дати таке соціально-психологічне визначення поняття: **особистість – це такий індивід, який є суб'єктом життєдіяльності, може усвідомлено виконувати соціальні функції і ролі.**

У цьому визначенні є атрибути, які необхідні і достатні для того, щоб певний індивід був названий особистістю, адже суб'єкт життєдіяльності – це завжди особистість і його життя здійснюється в певній соціально структурованій системі. У процесі аналізу особистості (дитини, педагога, керівника) як суб'єкта, об'єкта, мети педагогічного менеджменту ми виходимо з цього розуміння феномену особистості.

Аналіз соціально-психологічних механізмів впливу особистості керівника-менеджера освіти на підлеглих, а через них – на особистість дитини доцільно здійснювати за допомогою "концепції персоналізації". За цією концепцією особистість визначається як системна якість індивіда з його зв'язками з іншими індивідами, із соціальною спільністю, до якої він належить.

Розгляд управлінської діяльності під кутом зору принципу **«відображеної суб'єктності»**, коли особистістю здійснюється *«зміна життєдіяльності оточення, здійснюються внески і їх прийняття оточенням, і тим самим ствердження свого інобуття в інших людях»*, показує значущість добору та підготовки на посаду менеджерів освіти за такими особистостями, які здатні до реалізації акту персоналізації, що *«об'єднує три констатуючі моменти: соціально-типовий, індивідуальний і загальний»*.

Згідно з вимогами субординаційного та координаційного принципів побудови структури особистості та виходячи із сформульованого визначення, розглянемо таку соціально-психологічну структуру особистості (рис. 2.1.).

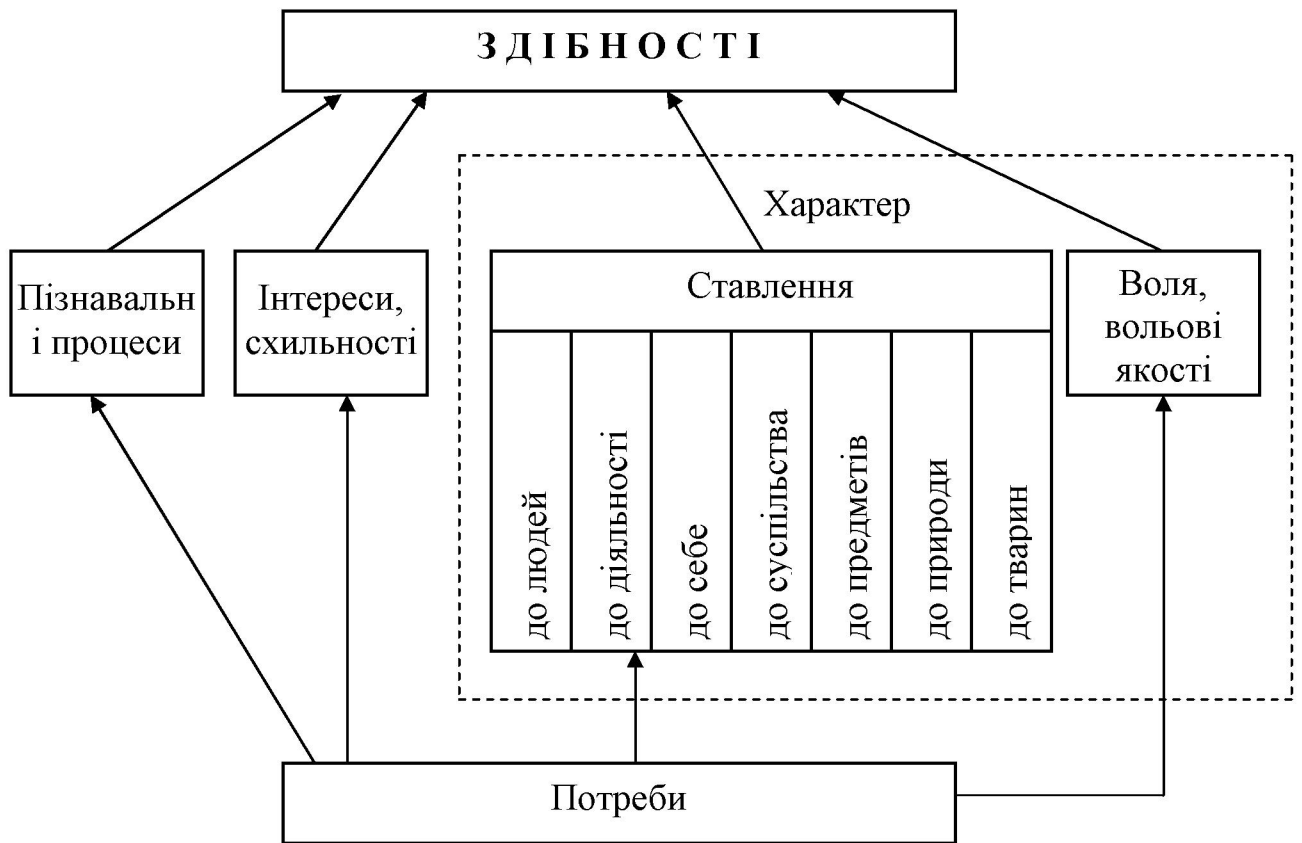


Рис. 2.1. Соціально-психологічна структура особистості

Включення означених компонентів у структуру особистості детерміновано тим, що вони мають найбільше значення в міжлюдській, міжособистісній, взаємодії і водночас є передумовою і результатом цієї взаємодії. Цілком зрозуміло, що різні властивості мають неоднаковий рівень соціальної зумовленості. Так, джерелом пізнавальних процесів є генетичні і природні особливості індивіда, але рівень їх розвитку і особливо змістова характеристика залежать від широти та суб'єктивного досвіду соціальних за своєю суттю взаємозв'язків індивіда як особистості. Це визнають навіть представники «глибинної» психології З. Фрейд, К. Юнг і особливо А. Адлер. Ще більш соціально детермінованими є ставлення особистості до різних явищ дійсності, до себе, до інших людей. Саме система ставлень, поєднана з інтелектуальними якостями як основою усвідомлення, є соціально-психологічними ресурсами виконання соціальних ролей. Більш-менш стійкі ставлення особистості, притаманні їй особливості поведінки і вольові якості є соціальною основою характеру (його психофізіологічною динамічною основою

є особливості темпераменту). Здібності, за визначенням, є властивостями особистості (індивіда), які зіставлені з конкретною діяльністю. В. С. Мерлін зазначив, що *«психічні властивості, від яких залежать можливості успіху діяльності, визначаються як здібності»*.

З точки зору діяльності менеджера дуже важливим є те, що *«стратегічна організація поведінки включає інтелект і волю в структуру особистості, поєднуючи їх з потребами, інтересами»*.

Таким чином, подана соціально-психологічна структура особистості необхідна і достатня для забезпечення існування та розвитку особистості і як суб'єкта діяльності, і як суб'єкта поведінки, тобто виконавця і творця соціальних ролей і функцій.

### **3.3. Властивості менеджера освіти: психограма менеджера**

Професійна діяльність менеджера освіти, як показує багаторічний досвід роботи з керівними кадрами освіти різного рівня і посад, висуває перед людиною дуже високі соціально-психологічні та психофізіологічні вимоги, адже *«управління людьми є одним з найбільш складних видів праці, які поєднують його суб'єктно-об'єктні властивості, що безпосередньо пов'язані з комунікацією»*.

Однак менеджер освіти – це водночас і людина в цілому, і індивід (представник людського роду), і особистість. За своєю суттю властивості індивіда і властивості особистості створюють індивідуальність кожної людини.

Поняття «індивідуальність» не всі психологи розуміють однозначно. З одного боку, індивідуальність є єдиність, винятковість, унікальність кожної людини незалежно від рівня розвитку. Так, К. К. Платонов вважає, що *«індивідуальність – особливе в індивіді, сукупність тільки йому притаманних особливостей... Індивідуальність не можна ні ототожнювати з особистістю, що нерідко роблять, ні відривати від неї. Особистість завжди неповторна і, отже, індивідуальна. Але індивідуальність людини виявляється не тільки в її особистості, а й у її організмі»*.

У психології педагогічного менеджменту теоретичне визначення цього поняття має значення і з погляду більш чіткого розуміння, кого треба виховувати і навчати, особливо з точки зору наявності у менеджера як людини тих рис, що роблять його індивідуальністю. За Б.Г. Ананьєвим *«індивідуальність людини можна розуміти лише за умови повного набору характеристик людини»*.

Аналіз поглядів різних психологів на проблему індивідуальності людини показує, що кожне з визначень можна застосовувати з точки зору різних підходів до індивідуальності.

У загальному плані індивідуальність – це наявність у людини особливих, неповторних ознак, рис, якостей, властивостей. З точки зору «глибинної психології» до індивідуальності належить не тільки усвідомлене, а й несвідоме в людині.

У вузькому особистісному плані з позицій «вершинної психології» індивідуальність – це певний, високий рівень розвитку особистості, що робить її творцем власної життєдіяльності. Найвищим рівнем індивідуальності людини як суб'єкта життєвого простору є універсум – вищий ступінь духовного розвитку людини, яка усвідомлює своє буття і місце у світі.

Для розробки психограми доцільно розглянути менеджера освіти не тільки як особистість, а й як індивіда в структурі суб'єкта управлінської діяльності, адже *«структура людини як суб'єкта діяльності створюється з певних властивостей індивіда і особистості відповідно до предмета і засобів діяльності»*. Основними властивостями індивіда, за Б. Г. Ананьєвим, є загальносоматичні (конституційні) і нейродинамічні властивості людського організму. Ці групи властивостей, а також білатеральні (особливості симетрії організму) утворюють клас первинних властивостей, індивідуально-типових. До вторинних властивостей належать темперамент, задатки, структура органічних потреб. Причому, типологічні властивості нервової системи визначають, з одного боку, темперамент, з іншого – задатки.

Виходячи з тих поглядів, а також теоретико-емпіричного аналізу

діяльності менеджерів освіти, розглянемо модель індивідо-особистісних властивостей менеджера освіти (керівника) як суб'єкта управлінської діяльності (рис. 2.2.).

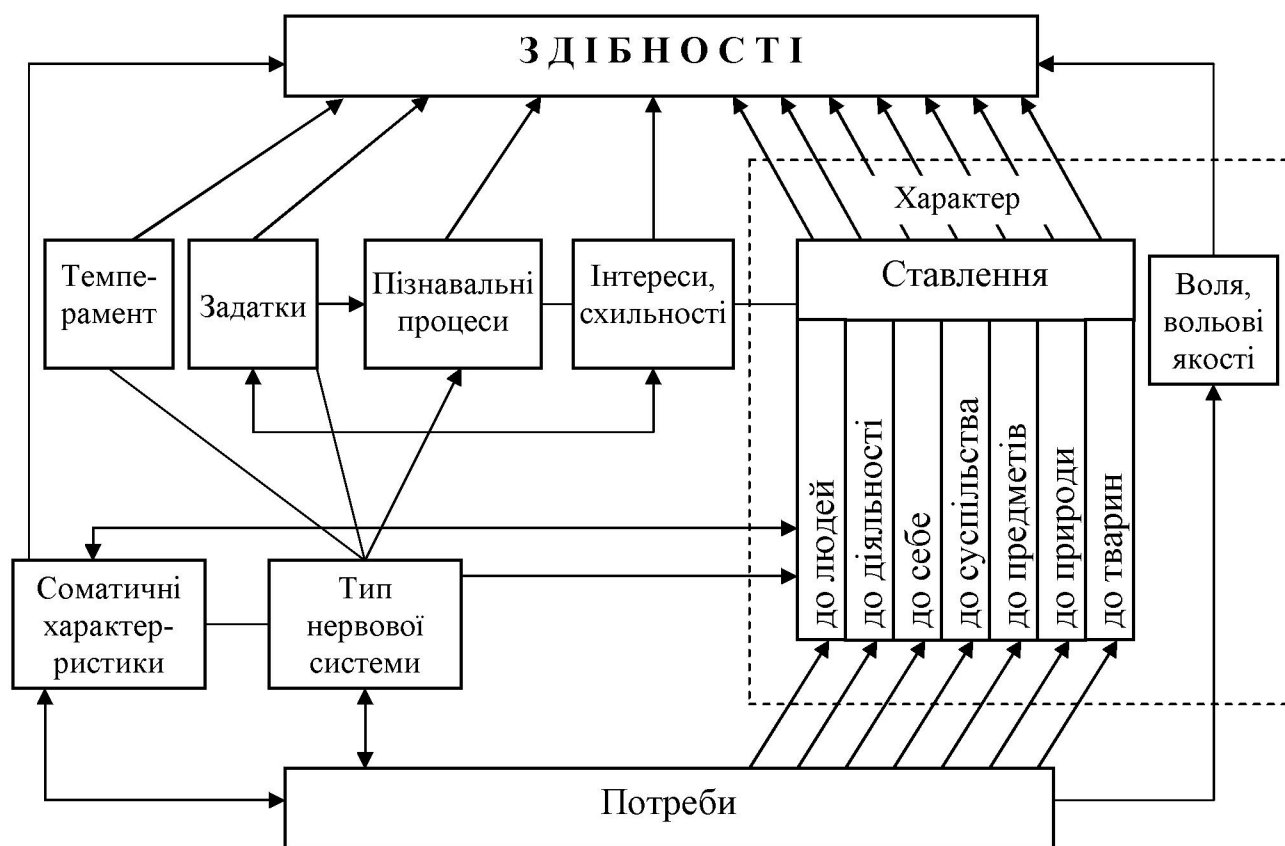


Рис. 2.2. Модель взаємозв'язку індивідуальних та особистісних властивостей менеджера освіти як суб'єкта управлінської діяльності

У цій моделі відображені погляди на індивідуальність як суб'єкт діяльності, що є неповторним, своєрідним сполученням властивостей індивіда й особистості, що, у свою чергу, теж мають і загальні риси, і неповторні, унікальні ознаки. Таким чином в управлінській праці беруть участь не окремі якості людини, а цілісність суб'єкта діяльності, які, на думку психологів В. С. Мерліна, Б. Г. Ананьєва, мають і певну автономію. Між властивостями індивіда й особистості існують дуже складні взаємозв'язки. Так, від однієї і тієї ж властивості темпераменту, наприклад, від екстраверсії-інтроверсії, залежить кілька різних, іноді протилежних за змістом ставлень до людей; одне і те ж ставлення до людей залежить від кількох різних властивостей темпераменту. Наприклад, агресивне ставлення до людей пов'язане з екстраверсією-

інтроверсією та екстрапунітивністю (агресивністю); зв'язки між певною властивістю темпераменту і ставленням особистості можуть спостерігатися в одних виборках і бути відсутніми в інших або виникати та зникати в одній і тій же виборці залежно від виховуючого експерименту. Ці положення характеризують такі зв'язки як багато-багатозначні.

Виходячи з представленої моделі, подамо психограму менеджера освіти (табл. 2.1.), яка містить психолого-управлінські вимоги до нього згідно зі змістом його професійної діяльності і визначеними психологічними компонентами управління як процесу; перелік відповідних психологічних процесів, якостей особистості щодо забезпечення цих вимог; перелік відповідних професійних дій, які виконує менеджер освіти за допомогою цих якостей.

Таблиця 3.1

### Психограми менеджера освіти

№ з/п	Психолого-управлінські вимоги до менеджера освіти	Психологічні процеси, якості особистості	Орієнтовна сфера застосування в управлінській діяльності
1	2	3	4
1	Діагностичні: на основі різноманітних даних щодо розвитку колективу (колективів) установ освіти, окремих людей та чинників, що на них впливають. Установлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень освіти в масштабах своєї компетенції (школа, районний, обласний відділи освіти тощо)	Мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування. Критичність мислення	Аналіз роботи установи для розробки плану роботи школи, відділу (управління освіти тощо). Підготовка та прийняття управлінських рішень. Здійснення контролюючої діяльності: оцінка роботи – поточна та підсумкова. Цілепокладання
2	Прогностичні: передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти й чинники, що на неї впливають	Уява: антиципація – здатність випереджаючого відображення явища; педагогічна уява: проектування особистості, своїх дій, дій інших людей та ін.	Розробка стратегічних напрямів діяльності колективу (колективів), планування

Продовження табл. 3.1.

1	2	3	4
3	Проектувальні: конкретизувати зміст майбутньої діяльності закладу (закладів) освіти у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо	Стратегічне мислення: визначення головних суперечностей як проблем для роботи установи (установ) освіти на певну перспективу. Логічна пам'ять	Оформлення управлінських рішень: планів, програм з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних тощо
4	Координаційно-регулюючі (організаторські): усвідомлювати завдання та зміст роботи, яку треба виконати для досягнення мети в освітніх установах; реалізувати заплановані рішення в життя, інтегрувати людей, здійснювати поточну координацію і регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації	Дидактичні здібності, вміння пояснювати; перцептивні здібності: психологічна та соціально-психологічна спостережливість; комунікабельність; наполегливість, витриманість	Підготовка та прийняття управлінських рішень, інструктування людей, контроль, підбір кадрів та розподіл обов'язків згідно з їхніми особливостями, проведення інструктажу в ході здійснення рішень, проведення різних форм управління (педагогічних рад, нарад, зборів тощо), здійснення ділового спілкування під час прийому людей з різних питань, встановлення ділових контактів з підлеглими, своїми керівниками
5	Комунікативні: встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, налагоджувати інформаційний обмін	Практично-психологічний розум: здатність знаходити найкраще застосування людині згідно з її психологічними особливостями	Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі
6	Мотиваційні: стимулювати діяльність людей, формувати у них позитивні спонукання до роботи	Емпатія	Формування індивідуального стилю діяльності, що оптимально відбиває особливості менеджера та колективу, яким керує менеджер
7	Емоційно-вольові: формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, впевненість у досягненні мети, успішне вирішення поставлених завдань	Цілеспрямованість, самоконтроль, витримка, наполегливість	Цілепокладання, прийняття управлінських рішень, здійснення поточного та підсумкового контролю

Продовження табл. 3.1.

1	2	3	4
8	Оцінні: об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи (установ) освіти, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини	Практичність розуму – вміння застосовувати свої знання, досвід для вирішення практичних завдань, самостійність, рішучість, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка. Глибина розуму: критичність розуму, гнучкість розуму. Рефлексія: самоаналіз, уміння зрозуміти точку зору інших людей. Адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань. Внутрішній локус контролю	Саморганізація діяльності, розробка шляхів самовдосконалення та нових цілей, завдань
9	Когнітивні (гностичні): біти компетентним у питаннях теорії та практики управління освітою та у всіх інших проблемах, що належать до мети, завдань, змісту роботи, а також людей; мати широкий науковий і культурний кругозір; знання філософії, всесвітньої історії та історії України. Мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність	Академічні здібності – до самоосвіти, постійно підвищення кваліфікації, професійного вдосконалення; гнучкість мислення, готовність пам'яті	Ефективне використання всіх функцій управління в освіті
10	Мовні: добре володіти мовою ділових паперів, усною мовою; бути красномовним – уміти переконливо виступати перед людьми, спілкуватися	Мовні здібності, змістовність, зрозумілість, виразність, дієвість мови	Формулювання управлінських рішень, здійснення письмового та усного ділового спілкування, проведення різноманітних форм організації управління (нарад, педрад, зборів тощо) шляхом дискусій, «мозкових штурмів, ділових ігор тощо. Мовне оформлення діалогічного спілкування. Ефективне виконання всіх функцій управління, особливо в критичних умовах, стресових ситуаціях

Продовження табл. 3.1.

1	2	3	4
11	Моральні: вимоги, що відображають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей народу, суспільства України, а також ставлення до управлінської діяльності як професії як професії, до самого себе, любов до батьківщини, намагання принести свою роботою користь своєму народові; любов до людей, до дітей, намагання зробити їм добро, зокрема своєю діяльністю; розвинуте почуття власної гідності та поважання гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність	Альтруїзм – безкорислива турбота про благо людей; гуманістична спрямованість особистості; схильність до управлінської діяльності (лідерства): а) організаторська схильність; б) комунікативна схильність; в) схильність брати на себе відповідальність; г) завзятість, розвинуті духовні потреби, потреби в самоактуалізації, досягненні	Змістовна та емоційно-мотивуюча спрямованість управлінської діяльності, забезпечення етичних критеріїв праці менеджера освіти, виховуючий вплив на оточуючих
12	Фізіологічні: здатність нервової системи бути підґрунтям для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження	Висока працездатність, сильний тип нервової діяльності; нервова стійкість	Ефективне виконання навантажень управлінської праці, лідерський вплив на людей, формування позитивного ставлення та оптимізму в них
13	Фізичні: стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності	Добрий стан здоров'я, фізичний розвиток, приваблива зовнішність	Створювати позитивний імідж керівника і установи, надання позитивного впливу на оточення

Виходячи з послідовності та змісту визначених психологічних компонентів діяльності менеджера освіти, виокремлюється група здібностей, які необхідні професіоналу-керівнику освітянського закладу для виконання управлінських функцій.

Це діагностичні, прогностичні, проектувальні, організаторські, комунікативні, порівняльно-оцінні, гностичні, емоційно-вольові групи здібностей. У кожній групі здібностей можна визначити найважливіші психологічні складові, які є професійно важливими якостями (ПВЯ). У групі діагностичних здібностей – це *аналітико-синтетична здатність мислення*; у групі прогностичних і проектувальних – *імажинативні здібності, антиципація*; у групі організаторських і комунікативних – *альтруїзм, емпатія, рефлексія*; у

групі порівняльно-оцінних – *критичність розуму, порівняння*; у групі гностичних – *гнучкість і глибина мислення* (академічні здібності); у групі емоційно-вольових – *суспільна енергійність, інтернальність, витримка* тощо. Наявність цих якостей є психологічним підґрунтям успішного виконання нею функцій менеджера освіти та сприйняття підлеглими його як лідера колективу.

Зміст психологічних, соціально-психологічних вимог до особистості менеджера освіти детермінується такими чинниками: **психологічні особливості його посадово-управлінських функцій; інтенсифікація психічного життя та спілкування в сучасних умовах; зростання самосвідомості людей; персоніфікація та деперсоніфікація психічної діяльності.**

Поєднання професійно важливих індивідних і особистісних якостей керівника освітянського закладу з високою компетентністю робить його успішно працюючим менеджером освіти.

## *Розділ 4*

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ**

#### **4.1. Соціально-психологічна структура міжособистісної професійної взаємодії менеджера освіти**

Психологія педагогічного менеджменту потребує аналізу міжособистісної взаємодії менеджера з іншими людьми. Це диктує необхідність наукового розгляду цієї взаємодії. Ми бачимо це завдання не в аналізі взаємодії взагалі, а в соціально-психологічному аналізі професійної міжособистісної взаємодії менеджера освіти, адже основну частину керівництва становить взаємодія менеджера освіти з іншими людьми (підлеглими, колегами, керівниками, дітьми, батьками тощо). Одже, керівник реалізує мету своєї управлінської діяльності через свідомо спрямовану міжособистісну міжсуб'єктну взаємодію.

*Якщо виходити з філософського розуміння, то взаємодія – це «філософська категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого... Поняття взаємодії перебуває в глибокому зв'язку з поняттям структури. Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, завдяки якому відбувається поєднання частин у певний тип цілісності».*

У педагогічному менеджменті управлінська взаємодія містить згідно зі специфікою завдань і правові, і економічні, і педагогічні, й інші аспекти. Ми приділили увагу соціально-психологічному аспекту міжособистісної взаємодії, який визначає загальніший механізм зв'язку між людьми з його відповідним відтворенням у їхній психіці. Будемо вважати, що міжособистісна взаємодія це атрибут соціальної психології, та її «клітина», одиниця аналізу ( Л. С. Виготський, С. Д. Максименко), якій притаманні всі її властивості та соціально-психологічні закономірності. І саме визначення соціальної психології та її розвиток як галузі психологічної науки зобов'язані наявності цієї взаємодії у людей, обумовленій вміщенням їх у соціальні групи, а також психологічними

характеристиками самих цих груп.

Виходячи зі специфіки педагогічного менеджменту як соціономічної професії, згідно з Є. О. Климовим, можна стверджувати, що основними учасниками міжособистісної взаємодії можуть бути:

*особистість (Я) ↔ особистість (Ти);*  
*особистість ↔ колектив групи;*  
*колектив (група) ↔ особистість*  
*група (колектив) ↔ група (колектив);*  
*особистість (Я) ↔ особистість (Я).*

Усі діючі особи системи освіти та системи управління в освіті перебувають у тих або інших міжособистісних зв'язках, у взаємодії і вони, перефразовуючи Д. Майерса, думають один про одного, впливають один на одного, ставляться один до одного, а саме так, як це здійснюється, і вивчає соціальна психологія.

Діяльність менеджера освіти, пов'язана з налагодженням відповідного професійного співробітництва всіх учасників процесу керівництва, своєрідно відображає загальні соціально-психологічні закономірності і феномени.

Аналіз особливостей міжособистісної взаємодії менеджера освіти з різними за соціальним і посадовим (щодо цільових функцій) статусом людьми дає підстави визначити *за метою* цієї взаємодії такі основні структурні елементи: адміністративний, педагогічний, методичний.

**Адміністративний елемент** міжособистісної взаємодії передбачає правові, фінансово-господарські функції керівника в їх міжособистісному виконанні, інформаційний і діловий обмін в організації.

**Педагогічний елемент** передбачає реалізацію керівником установи освіти завдань створення відповідних педагогічних умов для навчання, виховання, розвитку особистості, а також його навчально-виховний вплив на підлеглих, інших людей.

Значну роль педагогічної взаємодії в становленні та розвитку *«життєво активної, гуманістично спрямованої людини, яка у своїй життєдіяльності керується культурно-національними і загальнолюдськими цінностями»*,

визначає й аналізує О. В. Киричук.

*Методичний елемент* передбачає роботу менеджера освіти з підвищення кваліфікації, розвиток творчості, досягнення акмеологічного рівня в роботі підлеглих, організацію вивчення та впровадження передового досвіду, досягнень сучасної науки в практику роботи працівників колективу установи (установ) освіти.

Усі названі елементи здійснюються через соціально-психологічну міжособистісну взаємодію, основними складовими якої є спілкування та взаємини (ставлення).

Якщо адміністративні, педагогічні, методичні елементи є змістово-цільовими складовими міжособистісної взаємодії, то *спілкування і стосунки* (взаємини) є соціально-психологічними, процесуальними, структурними компонентами міжособистісної професійної взаємодії менеджера освіти з іншими людьми.

Проблема спілкування є однією з найактуальніших у соціальній психології, а також в інших науках (філософії, соціології, педагогіці). Необхідно дати всебічний аналіз цього феномену, а знайти його місце і особливості в структурі міжособистісної взаємодії менеджера освіти.

Так, найширше визначення цього феномену дає Б. Д. Паригін. Він вважає, що *«є всі підстави розглядати спілкування як складний і багатогранний процес, який може виступати водночас і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння один одного»*. Позитивним у цьому визначенні є найбільш розгорнута характеристика зовнішніх і внутрішніх, когнітивних, емоційних, поведінкових аспектів спілкування.

Г.М. Андреева бачить корені спілкування в самій матеріальній життєдіяльності людини. *«Спілкування як і є реалізацією всієї системи відносин людини»*. Зазначимо, що тут поняття спілкування не ототожнено з поняттям стосунків, відносин (ставлень тощо). Для психолога диференціювання цих

понять має не тільки суто теоретичне, але і методологічне і практичне значення. Так, найчіткіше співвідношення між спілкуванням і ставленням визначено у такому твердженні: *«спілкування – це інформаційна і предметна взаємодія, в процесі якої реалізуються, виявляються і формуються міжособистісні взаємини»*. Наведене визначення є продуктивним з точки зору специфіки психології управління взагалі і психології менеджменту в освіті зокрема, адже в ньому не тільки втілено аспект інформаційного, комунікативного обміну, а й закладено методологічні підходи до вивчення, врахування особливостей реалізації міжособистісних взаємин, а також можливостей впливу керівника на ці взаємини через певно спрямоване спілкування. *«Проведене розмежування має істотне психолого-педагогічне значення в плані пошуку шляхів управління внутрішньокolleктивними стосунками і міжособистісним спілкуванням. Певно, можна говорити про два принципово можливі способи управління: зміну і регулювання спілкування через зміну стосунків і регулювання стосунків через зміну спілкування. Зрозуміло, що кожний з цих шляхів для свого здійснення потребує специфічних педагогічних впливів»*.

Думка про міжособистісне спілкування як взаємодію, в якій формуються і реалізуються міжособистісні взаємини, підтримується й іншими соціальними психологами.

Аналіз структури міжособистісної взаємодії педагогічного менеджменту показує, що тут існують загальні соціально-психологічні компоненти, визначені в працях Б.Ф. Ломова, А.А. Бодальова, Я.Л. Коломінського, Н.Н. Обозова та ін. Йдеться про трикомпонентну структуру: *поведінковий, афективний, когнітивний компоненти*. Ці три компоненти притаманні і спілкуванню, і стосункам, але в спілкуванні чіткіше виявляється поведінковий компонент, а в стосунках – афективний. Якщо і в інших галузях зовнішні елементи взаємодії мають певну значущість з точки зору досягнення атракції і на цьому підґрунті сприяють успіху в службовому спілкуванні, то педагогічний менеджмент має значущість зовнішнього компонента взаємодії. Таким чином,

поведінка керівника є складовою особистого прикладу, тобто ця поведінка має педагогічний вплив і на підлеглих, і на тих, кого навчають і виховують. Ця значущість випливає з того, що в ній виявляються комунікативна, інтерактивна і перцептивна властивості, що визначають у цьому феномені соціальні психологи. З точки зору побудови управлінської діяльності та її оптимізації в системі освіти врахування того, що в процесі спілкування здійснюється обмін інформацією між керівником і підлеглими, взагалі між тими, хто спілкується (це реалізовано в комунікативній стороні спілкування) вимагає від менеджера чітко усвідомити цей інформаційний аспект, адже володіння інформацією є не що інше, як володіння ситуацією.

У західній соціальній психології найчастіше використовується термін «комунікація», а не «спілкування». Так, Т. Шибутані, інтерпретуючи погляди Дж. Дьюї, Сепіра, стверджує, що суспільство і є комунікація. *«Реальність, – пише він, – що спостерігається при вивченні соціальних груп, є взаємодія між людьми і стійкий порядок, який ми розпізнаємо в їхніх взаєминах, і становить соціальну структуру»*.

Дбаючи про оптимізацію спілкування в системі освіти, необхідно враховувати, що в процесі спілкування, *«цієї специфічної форми взаємодії людини з іншими людьми, – як зазначає Б. Ф. Ломов, – здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, установками, рисами характеру і т. ін.»*. Цю думку конкретизує Р. Л. Кричевський, який розробляє поняття «ціннісний обмін». Йдеться про те, що в процесі спілкування суб'єкти обмінюються тією інформацією (духовного, емоційного, іншого змісту), яка є особистісно значущою для учасників цієї взаємодії. Цінність визначається ним, як *«матеріальний або ідеальний предмет, що є значущим для людини, тобто він здатний задовольняти її потреби, відповідати її інтересам»*.

Будуючи сучасну систему управління освітою і особливо розробляючи шляхи її оптимізації, доцільно втілювати в життя ідею психологічної рівноправності партнерів, саме ідею діалогічної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ця ідея (Я–інше Я, Я–Ти, Я–Воно) у філософії пов'язана з іменами Сократа, Л. Фейербаха та ін. У сучасній філософії та психології ідея міжособистісної взаємодії знайшла відображення в працях українських психологів (Г. О. Балл, О. В. Киричук, С. О. Мусатов та ін.). Так, О. В. Киричук пише, що істотним в діалогічному міжособистісному спілкуванні є рівноправність партнерів, намагання зробити також рівноцінним обмін і з точки зору взаємодії педагога з дітьми, і, як ми додаємо, з точки зору взаємодії керівника з підлеглими. У цьому ми вбачаємо одну із значущих гуманістичних ознак суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Г. М. Андреева визначає окремо інтерактивну сторону спілкування, яка полягає в *«організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, в обміні діями»*. Причому, Б. Ф. Ломов наполягає на тому, що *«спілкування – це не система дій кожного з його учасників, що перемешуються, а їх взаємодія. Неможливо «розрізати», відділити діяльність одного учасника від діяльності іншого, бо це означало б відхід від аналізу взаємного спілкування»*.

Змістом організаторської діяльності менеджера освіти є забезпечення усвідомлення працівниками суті завдань, координації спільних дій, забезпечення та підтримання взаємозв'язків і взаємодії людей щодо ефективного виконання управлінського рішення.

Перцептивна сторона спілкування стосується всього комплексу проблем сприймання та розуміння людини людиною (Г. М. Андреева, О. О. Бодальов, Г. Келлі, А. Піз, Г. В. Щокін та ін.). Це означає, що в педагогічному менеджменті як міжособистісній взаємодії істотним є, як вважає Я. Л. Коломінський, врахування тих соціально-психологічних особливостей, які зумовлені і зумовлюють перцепцію і соціально-психологічну перцепцію. Йдеться про феномени першого враження і новизни, ефект ореола, вплив соціальних установок (атитюдів) щодо сприймання та оцінки людини людиною, проблематики візуальної психодіагностики (Г. В. Щокін), когнітивного дисонансу і каузальної атрибуції (Л. Фестінгер, Г. Келлі, К. Муздибаєв), міжособистісної атракції (О. Ю. Панасюк, Л. Я. Гозман).

Міжособистісне сприймання і розуміння – це та внутрішня характеристика міжособистісної взаємодії, яка водночас є компонентом спілкування, ставленням, взаєминами. Отже, **ставлення людини до іншої людини—це внутрішній (емоційний, когнітивний, поведінковий) відгук однієї людини на сприймання нею іншої людини.**

Умовне визначення комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування є більш загальним для всіх його випадків. Що ж до соціально-психологічних особливостей педагогічного менеджменту, то тут доцільно використати три функції спілкування, які визначив Б. Ф. Ломов: *інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну і афективно-комунікативну*. Отже, ці функції є змістовим наповненням комунікативного компонента управлінської діяльності менеджера освіти, які особливо яскраво виявляються в процесі організації його загальноуправлінської функції.

Аналізуючи зміст міжособистісної взаємодії (спілкування і ставлення) в управлінні установою освіти, визначаються соціально-психологічні функції як такі постійні завдання, що виникають і вирішуються в цій психологічній взаємодії з іншими людьми.

Особливий пласт соціально-психологічного змісту міжособистісної взаємодії педагогічного менеджменту займає «спілкування із собою». Адже формування самосвідомості, Я-концепції, образу «Я» здійснюється в процесі переходу від усвідомлення індивідом почуттів «вони», «ми» до «почуття Я», як це вважають Б. Ф. Поршнєв, І. С. Кон, Р. Берне, Л. П. Гримак та ін. Важливо врахувати три аспекти проблем»: «Я» – ідентичність (самість), «Его» (суб'єктність) і «образ Я», які взаємопов'язані і передбачають один одного.

Вирішальну роль у формуванні самосвідомості особистості (самооцінки, рівня домагань як складових самосвідомості) відіграють міжособистісні відносини та спілкування індивіда з іншими людьми (Л. І. Божович, Т. Шибутані, Р. Берне та ін.) Причому *«особливо важливими, – як зазначає Р. Берне, – для нього є контакти з іншими значущими контактами, які за своєю суттю і визначають уявлення індивіда про самого себе. Однак на початку він*

*формується під впливом практично будь-яких соціальних контактів».*

У менеджера освіти, який професійно керує персоналом організації, самосвідомість є найважливішим психологічним підґрунтям вироблення таких необхідних керівникові якостей, як *самоконтроль, самовладання, самоврядування*, що забезпечують вищий рівень саморегуляції. Крім того, нормальне спілкування із собою, як вважає Л. П. Гримак, – це джерело збереження психічного здоров'я керівника, а також передумова з цієї точки зору позитивного психотерапевтичного впливу менеджера освіти на оточуючих, особливо на підлеглих, а через них і на дітей. На думку Л. П. Гримака, *«продуктивне спілкування з собою припускає, що особистість здатна добре розрізняти та оцінювати життєві смисли, вживані в даному соціальному середовищі, і в разі необхідності конструювати нові».* Ця думка вченого аналогічна теорії логотерапії В. Франкла, згідно з якою формування в особистості сенсу життя є найважливішим шляхом збереження її психічного здоров'я, а сенс життя можна знайти завжди. *«Людина, – пише В. Франкл, – створює, як скульптор, своє життя з того матеріалу, який даний їй долею: у творчості, в переживанні або стражданні вона будує цінності власного життя...».* Праця менеджера є дуже складною системою і процесом впливу його на інших людей, які із свого боку також впливають на нього, а це потребує постійної рефлексії, тобто розуміння того, що думають інші люди, що думає він сам. Він (менеджер освіти) змушений постійно порівнювати те, що є, з тим, як повинно бути. *«Що являє собою цей ланцюг психічних і фізичних дій, в яких початок поклала рефлексія з її вічним питанням «як повинно бути?».* Певна річ, *цей ланцюг дій – процес спілкування людини з собою з метою спеціальної психологічної і фізичної самообробки, самообілізації щодо переборення майбутніх труднощів», –* стверджує Л. П. Гримак. У діяльності менеджера освіти таке самоспілкування особливу роль відіграє на етапі розробки та прийняття управлінських рішень, тому що та боротьба мотивів, яка притаманна прийняттю рішення як вольового акту, справді актуалізує внутрішнє спілкування із собою, коли вступає в дію механізм *«Я – друге Я».* Самоспілкування «працює» і на інших стадіях

управлінського циклу (організації, контролю), тому що розвинута рефлексія є необхідною передумовою ефективного керівництва.

Визнаючи цілісність міжособистісної взаємодії педагогічного менеджменту, істотну значущість спілкування і самоспілкування, ми водночас не можемо не приділити уваги внутрішньому компоненту цієї взаємодії, тобто взаєминам, взаємоставленням.

В соціальній психології розрізняють більш загальні **соціальні**, суспільні **відносини** і більш конкретні, **міжособистісні** взаємини.

Можна погодитися з Г.М. Андреевою, яка висловлює таку точку зору: *природу міжособистісних взаємин можна правильно зрозуміти тоді, коли їх не ставити в один ряд із суспільними відносинами, а вбачати в них "особливий ряд стосунків, які виникають всередині кожного виду суспільних відносин, а не зовні від них (чи то «нижче», «вище», «збоку» або ще якось)*. Погоджуючись з думкою Г.М. Андреевої, що і ідеологічні, і політичні, і економічні, і міжгрупові соціальні відносини є пронизаними міжособистісними взаєминами і в той же час міжособистісні взаємини саме в кінцевому рахунку зумовлені цими суспільними відносинами. Кожна людина безпосередньо усвідомлює свої відносини як міжособистісні взаємини.

Ця точка зору має не тільки теоретичне, а й методологічне значення. А тому, розробляючи методичний інструментарій для діагностування і вивчення міжособистісних взаємин, здійснюючи якісний аналіз отриманих даних, необхідно враховувати цей факт взаємопроникнення суспільних відносин із міжособистісних взаємин. Це також важливо щодо аналізу соціально-психологічних механізмів соціалізації індивіда, коли суть людини не може безпосередньо ототожнюватися із сукупністю суспільних відносин, адже ці відносини проходять через опосередковану переробку, трансформацію і непрямую визначеність у тих відносинах, які безпосередньо впливають на індивіда, тобто в міжособистісних взаєминах.

Міжособистісні взаємини визначаються в соціальній психології як система, структуру якої становлять ділові й особисті відносини. Педагогічний

менеджмент своїми діловими відносинами або, за термінологією А.В. Петровського, функціонально-рольовими є ті, в які змушені вступати всі учасники колективу. Це відносини, які мають субординаційний характер (за А. С. Макаренком – відносини «відповідальної залежності») і будуються по вертикалі (керівник–підлеглий) і горизонталі (підлеглий–підлеглий). Так, у відділі освіти ці відносини можна подати за схемою зображеною на рис. 4.1.

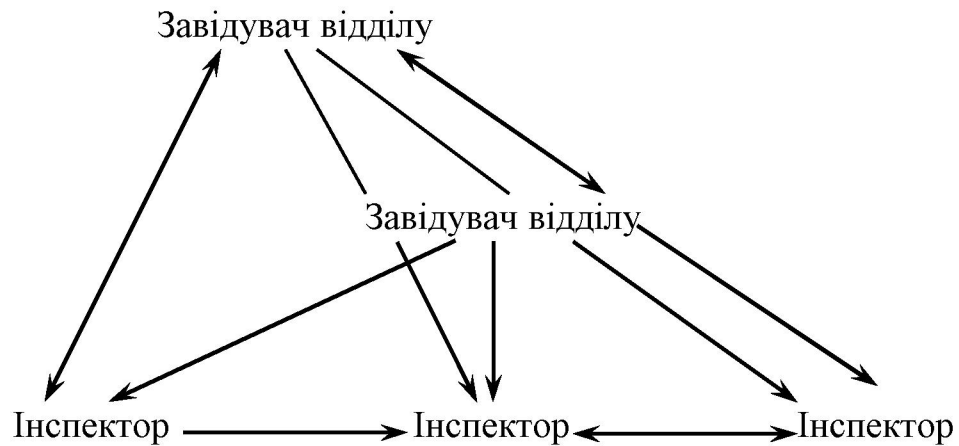


Рис. 4.1. Структура ділових відносин у відділі освіти

Ця нескладна схема насправді має велике значення, зрозуміло, не за формою, а за змістом цих офіційних відносин, які регулюються офіційними документами, розробленими в системі освіти, нормами трудового законодавства, а також конкретною специфікою тієї організації, в якій працюють люди. Ділові відносини за способом реалізації більш адекватно визначаються в діловому (управлінському) спілкуванні, адже є загальні правила службового етикету, які призначені регулювати взаємодію начальника і підлеглого, вчителя і учнів, професора і студентів, вихователя і вихованців тощо. Таким чином, ділові відносини по вертикалі і горизонталі діють всюди, де є організація, і підлягають інституційним нормам, які залежать від професії (наприклад, більш формалізованими є ділові відносини в армії), штатного розкладу організації, традицій, ментальності тощо.

У зв'язку з тим, що структура і зміст ділових відносин є заданими, оформленими за допомогою офіційних вимог і правил (правових, фінансово-економічних, інституційних тощо), для їх вивчення доцільно застосовувати такі

методи, як аналіз документації, опитування, спостереження. Спеціальним завданням дослідника може бути порівняння структури і вимог для кожного службового посту з реальним виконанням і реалізацією ділових відносин (штабні, лінійні, функціональні повноваження). Для соціальної психології, психології управління також цікаво мати результати дослідження впливу функціонально-рольових відносин, самосвідомості кожного працівника, колізії та конфліктів у колективі установи освіти по вертикалі і горизонталі та ін.

**Особисті**, або, за термінологією А. В. Петровського, **емоційно-оцінні** відносини не є організаційно оформленими, на відміну від ділових відносин, але в роботі менеджера освіти з людьми, як і взагалі в будь-якій професійній діяльності, їх існування є об'єктивною реальністю. Це симпатії, антипатії, відносини більш-менш нейтральні тощо. Особисті стосунки вирізняються тим, що вони не підлягають такій регламентації, як ділові, виникають спонтанно. Тому впливати на них, управляти ними набагато складніше, адже в ділових відносинах члени колективу установи освіти виконують конвенційні ролі та функції, які офіційно зафіксовані. Однак для того, щоб виховати гуманну людину, треба відповідним чином побудувати і міжособистісні (ділові й особисті) взаємини, а для цього менеджерам освіти всіх рівнів її системи необхідно певним чином впливати на ці взаємини. Як справедливо вказувала Т. Є. Коннікова, *«гуманістичні відносини не виникають самі собою як природний наслідок розвитку колективу, а виникають лише в тих колективах, в яких спільна діяльність упродовж тривалого часу спрямована на турботу про людей»*. Проблема співвідношення ділових і особистих взаємин між працівниками (а також дітьми) в закладах освіти, співвідношення взаємин і спілкуванням щодо педагогічного менеджменту є актуальною і в теоретичному, і в методологічному, і в прикладному плані. Адже дослідження спілкування можна здійснювати за допомогою традиційного спостереження. Взаємини, особливо особисті, потребують для свого дослідження застосування інших методичних процедур (соціометрія, референтометрія та ін.), тому що **ставлення і спілкування** не завжди збігаються, а іноді можуть і суперечити

одне одному. Співвідношення ставлення і спілкування як внутрішнього і зовнішнього компонентів міжособистісної взаємодії можна подати за допомогою нескладної схеми (рис. 4.2.).

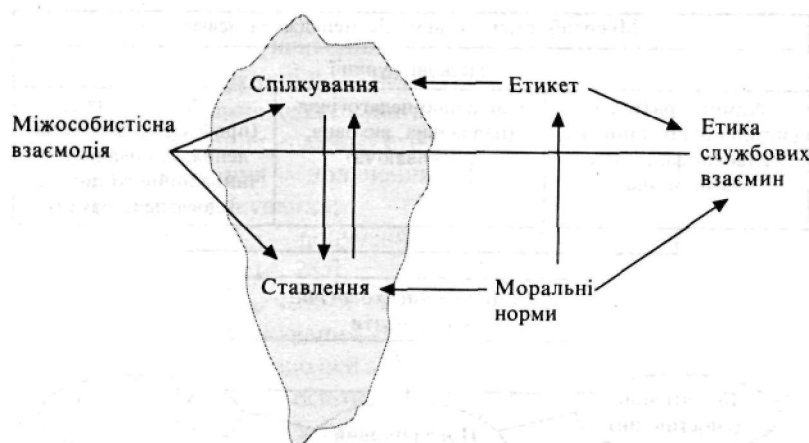


Рис. 4.2. Орієнтовна модель співвідношення ставлення і спілкування в міжособистісній взаємодії менеджера освіти з іншими людьми

Образ айсберга, що зображений на рисунку, вдало відображає внутрішню, сховану від спостереження, сторону міжособистісної взаємодії та зовнішню, яку ми спостерігаємо. Порівняння цих соціально-психологічних феноменів з моральними нормами (внутрішнє) та етикетом, тобто «сукупністю правил поведінки, щодо зовнішнього виявлення ставлення до людей (форми звертання і вітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг)» дають наочне уявлення про соціально-психологічне підґрунтя етики службових взаємин у роботі менеджера освіти.

Узагальнивши сучасні теоретичні погляди щодо соціально-психологічних основ міжособистісної взаємодії та застосувавши соціально-психологічний аналіз до особливостей міжособистісної взаємодії щодо педагогічного менеджменту, використаємо модель структури міжособистісної взаємодії менеджера освіти з іншими людьми в процесі управління (рис. 4.3.). Ця модель відображає як основні цільові функції менеджера освіти, так і соціально-психологічний механізм їх реалізації через взаємодію менеджера освіти. Взаємодія виявляється своїми трьома компонентами в спілкуванні та міжособистісних взаєминах, які теж мають певним чином структуровані

функції.

Отже, оптимізація міжособистісної професійної взаємодії педагогічного менеджменту потребує усвідомлення менеджером значущості цієї взаємодії, того факту, що вона здійснюється через управлінське спілкування, яке тісно пов'язане з міжособистісними, насамперед діловими (офіційними) і особистісними (неофіційними) відносинами.

Специфіка міжособистісної взаємодії педагогічного менеджменту полягає в тому, на думку О.О. Леонтєва, що ця діяльність набуває великого значення, адже її метою є зміна, корекція, розвиток інших людей, вона спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, на оптимізацію роботи інших людей, а на рівні безпосереднього впливу на дітей – на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом і учнями всередині учнівського колективу.

Предметом цієї діяльності в освіті найчастіше виступає людина. М. С. Каган, аналізуючи спілкування як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визначає такі «функціональні ситуації»:

- 1) мета спілкування поза самою взаємодією суб'єктів;
- 2) мета спілкування у самому суб'єкті;
- 3) мета спілкування – долучення партнера до досвіду і цінностей ініціатора спілкування;
- 4) мета спілкування – долучення самого його ініціатора до цінностей партнера.

Міжособистісна взаємодія менеджера освіти		
Цільові функції		
Адміністративна (загально управлінська, правова, фінансово-економічна)	Соціально-педагогічна (навчальна, виховна, розвивальна)	Методична (професійне вдосконалення, впровадження інноваційного досвіду і

Рис. 4.3. Модель структури міжособистісної взаємодії педагогічного менеджменту

Ці чотири ситуації характеризують усі функціональні можливості спілкування. Розглянемо їх з точки зору специфіки педагогічного

менеджменту. Якщо цей аналіз провести виходячи з особливостей реалізації менеджером освіти цільових функцій, то можна визначити місце міжособистісної взаємодії, а саме спілкування – у здійсненні кожної з них (адміністративної, соціально-педагогічної, методичної).

У структурі загальноуправлінської складової адміністративної функції спілкування, залежно від етапу управлінського процесу, буде виконувати різні «функціональні ситуації». На етапі **планування**, метою якого є формування плану як моделі майбутньої діяльності колективу закладу освіти, діє *перша «функціональна ситуація»* спілкування. Адже мета спілкування полягає в якомого кращому здійсненні розробки і прийнятті управлінського рішення (плану). Тут, особливо на етапі розробки рішення, міжособистісна взаємодія у формі спілкування сприяє знаходженню оптимального варіанта вирішення проблеми. Такі сучасні форми розробки групового рішення, як «брейнстормінг» («мозкова атака») або «синектика», є за своєю суттю свідомим цілеспрямованим спілкуванням, причому «брейнстормінг» передбачає на першому етапі налагодження симетричної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників, тоді як динамічний діалог передбачає вільне висловлювання будь-яких думок щодо обраної проблеми. Друга частина «мозкової атаки» передбачає висловлювання критичних думок-рецензій представників групи експертів щодо висловлювання на першому етапі варіантів вирішення проблеми. І це теж цілеспрямоване спілкування, мета якого лежить поза самою взаємодією суб'єктів.

На наступному етапі управлінського процесу (організації) ми визначили **комунікативний** компонент, тобто тут значна частина міжособистісної взаємодії має на меті оптимізувати саме цю взаємодію, тобто реалізується *друга «функціональна ситуація»*, за М. С. Каганом. Однак цим варіантом не обмежується спілкування на етапі організації, тому що метою спілкування менеджера освіти з іншими членами педагогічного колективу, дітьми, студентами є також долучення їх до його цінностей як ініціатора спілкування (*третья «функціональна ситуація»*). Як уже зазначалося, завданням керівника

на етапі організації виконання рішення є не тільки доведення до підлеглих мети та завдань, вироблених на етапі планування, а й досягнення того, щоб ними були прийняті мета, завдання, а також цінності самого керівника. Тут також вирішується значна роль управлінського спілкування в створенні «команди», члени якої є однодумцями керівника, об'єднані з ним не тільки і не стільки субординаційно, скільки аксіологічно. Певною мірою реалізується і *четверта «функціональна ситуація»*, адже в процесі діалогової взаємодії відбувається не тільки вплив керівника на підлеглих, а й керівник відчуває вплив на себе з боку свого колективу, тобто спостерігається долучення самого керівника до цінностей партнерів. Якщо розглянути ситуацію, коли керівник виступає як виконавець (наприклад, взаємодія директора школи і завідувача районного (міського) відділу освіти або взаємодія декана факультету і проректора з навчальної роботи тощо), то й тут реалізується четверта «функціональна ситуація», а саме: метою спілкування є долучення («прибудова») підлеглого до цінностей керівника як ініціатора спілкування.

На етапі контролю, як і на етапі планування, мета спілкування виходить за межі взаємодії суб'єктів, адже керівник спілкується з підлеглими не просто, щоб поговорити, а з метою зіставлення, порівняння того, що зроблено працівниками, з тим, що намічали зробити, критично оцінити працю підлеглого, знайти позитивні риси, недоліки, виявити їх причини, щоб у наступному циклі управління розвивати позитивне і уникнути недоліків.

У соціально-педагогічній функції міжособистісної взаємодії, яка передбачає навчальний і виховний, розвиваючий вплив менеджера на інших людей (співробітників, дітей, батьків тощо) спілкування теж, в основному, має мету, яка не містить у собі самого спілкування. Воно відбувається з метою формування в інших людей позитивних культурно-національних і загальнолюдських цінностей, формування позитивних знань, навичок, умінь, виховання, навчання, розвитку особистості. Тут реалізуються третя і четверта «функціональні ситуації». Водночас слід зазначити і реалізацію саме другої «функціональної ситуації», коли спілкування стає самоцінністю, джерелом

духовно-катарсичної взаємодії (О. В. Киричук). Об'єктивно при будь-якому спілкуванні його вплив може стосуватися і самого спілкування, і спілкування як взаємин долучення партнерів до певних цінностей.

**У реалізації методичної функції** міжособистісної взаємодії спілкування може теж розглядатися і як засіб підвищення професійної майстерності учасників управлінського процесу, і як діяльність, що має на меті навчання спілкуванню. В останній ролі виступає, наприклад, тренінг комунікативних умінь (Л. А. Петровська, І. В. Сингаївська та ін.), мета якого – навчити освітян спілкуванню як професійній діяльності, навчити тій «педагогічній техніці», на формуванні якої наголошував А. С. Макаренко: *«Я став вважати себе майстром тільки тоді, коли навчився говорити «іди сюди» з п'ятнадцятьма-двадцятьма відтінками, коли став надавати двадцять нюансів обличчю, фігурі, голосу. І тоді я вже не боявся, що хтось не підійде до мене або не зробить того, що треба... Я повинен сказати, що я тут навчився мимоволі, і я знав, що означає сказати: «Добрий день» – сухим, стриманим тоном і «Добрий день» – спокійним, добрим тоном; або: «Все. Можеш іти» – суворим холодним тоном; або «Все. Можеш іти» – стриманим, але м'яким тоном. Все це практика. І якщо ви поставите перед собою кілька таких цікавих завдань і здійснисте вправи, то це буде дуже непогано...»*. Фактично видатний педагог наголошує тут на необхідності тренування, вправ на педагогічне, управлінське спілкування.

Виконання всіх цільових функцій менеджера освіти здійснюється через міжособистісну взаємодію, свідомо побудоване управлінське спілкування. У зв'язку з цим *«всюди, де діяльність людини пов'язана з досить інтенсивним процесом спілкування – чи це буде керівник установи, викладач, вихователь, командир і т. ін. – при здійсненні процесу спілкування необхідно бути «соціальним психологом»*. А це означає, *«.. враховувати при контактах з людьми їх психологічні особливості, вміти під час спілкування робити дійовими ті спонукання, які служать загальній справі»*.

## 4.2. Оптимізація соціально-психологічного клімату в колективі установи освіти

Міжособистісна взаємодія в колективі установи (закладу) освіти, як і взагалі в будь-якій групі, породжує дуже важливий феномен – соціально-психологічний клімат колективу (групи).

Значущість соціально-психологічного клімату педагогічного менеджменту ми розглядаємо з точки зору його впливу як на успішність управлінської діяльності менеджера освіти, так і на самопочуття кожного працівника в освітній організації, а також з точки зору впливу колективу установи освіти, як суб'єкта управління, на підвідомчі установи, і, нарешті, впливу педагогічного колективу на тих, кого виховують і навчають (дітей, учнів, студентів, слухачів курсів у системі післядипломної освіти).

Аналіз соціально-психологічної літератури, праць з психології управління, школознавства показує, що всі автори визначають велику роль соціально-психологічного клімату в житті організації, управління нею, в життєдіяльності кожної особистості.

Так, Б. Д. Паригін стверджує, що соціально-психологічний клімат є *«одним з вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства»*, розглядає його в аспекті реалізації функції зворотного зв'язку. На думку автора, значущість соціально-психологічного клімату визначається також тим, що від нього залежить міра, яку вносить кожний індивід у діяльність, характер її спрямованості, ефективність.

О.С. Анісімов розглядає соціально-психологічний клімат як такий соціально-психологічний феномен, який відображає рівень комфортності існування в спільній діяльності, у груповій взаємодії. *«Якщо комфортність пов'язана з індивідуальною оцінкою умов існування в групі, то самі умови розглядаються як груповий «клімат», як особливий стан соціально-психологічних умов, що склалися в групі»*.

З точки зору нашого дослідження в цьому досить абстрактному загальному судженні важливим є твердження про рефлексивний характер

опосередкування соціально-психологічних умов, що породжується спільною діяльністю, міжособистісною взаємодією. Певною мірою усвідомлення особистістю комфортності існування в конкретній групі, колективі пов'язано з явищем соціальної фасилітації та інгібіції, коли присутність інших людей, у першому випадку, сприяє поліпшенню діяльності особистості, а в другому – негативно впливає на поведінку і діяльність індивіда. Фасилітація та інгібіція є тими несвідомими компонентами, що входять до соціально-психологічного клімату.

Соціально-психологічний клімат впливає не тільки на ефективність діяльності, поведінку, а й взагалі на психічне здоров'я особистості. Це особливо важливо для менеджера освіти, адже соціально-психологічний клімат закладу освіти (наприклад, районного відділу освіти) опосередковано, через відповідний психологічний стан її представників (завідувача, інспектора) впливає на соціально-психологічний клімат підвідомчих педагогічних колективів, а через них – на дитину, її психічне здоров'я. *«Таким чином, психологічний клімат в учительській кімнаті і в класі – найважливіша умова психічного здоров'я і дітей, і дорослих»*, — пишуть відомі дослідники психофізіологічних проблем освіти В. С. Ротенберг і С. М. Бондаренко.

Соціально-психологічний клімат є значущим чинником, що впливає на всю управлінську діяльність: вироблення та прийняття управлінських рішень, організацію їх виконання, облік і контроль.

Так, Г. Я. Брянський і А. І. Іванов у модель чинників, які впливають на якість управлінських рішень, вводять соціально-психологічний клімат як чинник здійснення цього рішення. Однак і в процесі самого вироблення рішення соціально-психологічний клімат впливає на нього або прямо (коли рішення розробляється колегіально), або опосередковано. На етапі організації соціально-психологічний клімат є значущим у **корективно-регулювальному компоненті**, коли керівник доводить мету і завдання до колективу і кожного виконавця, в **комунікативному компоненті**, який і передбачає налагодження сприятливих з точки зору мети управління міжособистісних взаємин і

спілкування, сприятливого соціально-психологічного клімату. А також у **мотиваційному компоненті**, коли наявність або відсутність здорового соціально-психологічного клімату є джерелом позитивної мотивації до професійного вдосконалення або її зниження чи відсутності. Соціально-психологічний клімат є також значущим чинником на етапі контролюючої діяльності менеджера освіти, у здійсненні **порівняльно-оцінного компонента** його роботи. Тут він є особливо відчутним як джерело соціального контролю, соціальних санкцій, відображення громадської думки колективу закладу освіти.

Соціально-психологічний клімат – це частина соціально-психологічного простору організації, психологічне поле, на якому розгортається діяльність кожного учасника процесу праці, *«плацдарм життєдіяльності особистості»*.

Таким чином, врахування соціально-психологічного клімату колективу керівником, здійснення активних дій щодо створення сприятливого творчого соціально-психологічного клімату є життєво важливим напрямом діяльності менеджера освіти, адже це необхідно не тільки з точки зору оптимізації управлінської праці, а й (і це головне) з точки зору надання позитивного впливу на персонал як умови самоактуалізації, саморозвитку особистості – керівника, підлеглого, дитини.

Отже, все сказане диктує необхідність чіткого визначення поняття «соціально-психологічний клімат», аналізу чинників, що впливають на нього, його складових, а також шляхів оптимізації соціально-психологічного клімату в установах (зкладах) освіти. Аналіз багатьох праць психологів щодо дослідження соціально-психологічного клімату показав, що у визначенні цього феномену є достатні відмінності і деякі загальні риси.

Так, деякі автори (наприклад, Б. А. Фролов), визначаючи аспект творчої спрямованості, ототожнюють психологічний клімат із сумою мотивів індивідів. Однак навіть при такому аспекті зводити психологічний клімат тільки до суми мотивів – це невиправдана редукція, спрощення. Адже самі ці мотиви породжуються, посилюються або блокуються під впливом міжособистісних взаємин і спілкування в науковому колективі. Але неправомірно обмежувати

поняття соціально-психологічного клімату тільки системою міжособистісних стосунків членів колективу, як вважають В. В. Бойко, О. Ф. Ковальов, В. М. Панфьоров. Ці автори, як і деякі інші психологи, є прихильниками диференціації понять «психологічний клімат» і «соціально-психологічний клімат». Причому, доведення авторами цієї диференціації скоріше обертається проти неї. *«Усяке психічне явище є ідеальним, тобто виступає як форма психічного відображення світу речей і людей, – пишуть ці автори, – як функція взаємодії органів почуттів та мозку людини з матеріальними об'єктами. Воно є ідеальним і тому, що "притаманне" окремому суб'єкту як образ сприйнятого ним об'єкта і існує в такій формі доти, поки людина не визначить його в матеріальній формі. Як тільки це відбувається, результат відображення стає однією із складових життєдіяльності інших людей, тобто набуває соціального змісту і разом з тим ролі чинника, що зумовлює взаємодію людей».*

Підкреслене є підґрунтям для розгляду цього явища як соціально-психологічного клімату, тому що тут автори чітко визначили психологічний механізм перетворення індивідуальних психічних станів індивідів в інтегровану міжлюдську, міжособистісну взаємодію, яка є соціально-психологічним феноменом. Однак автори чомусь пропонують для визначення цього явища поняття «психологічний клімат». Близькими до аргументів цих авторів думками доводить свою точку зору і К. К. Платонов: *«Але психологічний клімат може визначатися тільки впливом зовнішнього фізичного середовища і тільки на одну особистість, прикладом цього є засоби технічної естетики. Це не враховують, коли ототожнюють поняття «психологічний клімат» і «соціально-психологічний клімат».* В цьому випадку вплив фізичного середовища на одну особистість породжує певний психічний стан, який не може бути психологічним кліматом однієї людини – це нонсенс, абсурд. Тільки складне поєднання (не арифметична сума) психічних станів кількох особистостей (хоч вони і виникають під впливом фізичного середовища) може породити інтегральне соціально-психологічне явище – соціально-психологічний клімат групи, колективу. Тут спрацьовують

соціально-психологічні механізми навіювання, психічного зараження, наслідування. У цьому питанні погоджуємося з думкою Б. Д. Паригіна, який не розрізняє поняття психологічного клімату і соціально-психологічного клімату. Він наполягає на тому, що *«будь-який прояв психічної діяльності людини є вищою мірою соціально-психологічним. Крім того, треба бачити відмінність між: тим, що створює сенс явища, яке вивчають, його сутність, і тим, що характеризує чинники, які на нього впливають, а це, звичайно, не дає підстави для ототожнювання самого феномену клімату з жодним із цих чинників»*.

Згідно з останнім, вважаємо неправильним вміщення до соціально-психологічного клімату «способів поведінки і взаємодії людей». Адже способи поведінки є зовнішнім проявом клімату.

Загальним у більшості визначень є твердження про те, що соціально-психологічний клімат є переважним досить стабільним настроєм.

Отже, *соціально-психологічний клімат – це домінуючий у конкретному колективі (групі) відносно стійкий психічний настрій, який формується на основі психічного відображення умов життя і діяльності в міжособистісній взаємодії*. У цьому визначенні відображено атрибутивні ознаки соціально-психологічного клімату: його *притаманність конкретному колективу (групі)* як те, що характерне для цього колективу, "індивідуальне"; його відносна *стабільність*; його *залежність від усього, що оточує людей, що є в них усередині*, а це все підсвідоме або свідомо відображається у психіці кожного члена колективу (групи); його *обов'язковий міжособистісний генезис* (адже тільки у взаємодії людей може створюватися цей психічний настрій).

В. П. Казміренко наполягає на тому, щоб не ототожнювати поняття «соціально-психологічний клімат» і «організаційний клімат», адже соціально-психологічний клімат частіше визначається на основі безпосередніх міжособистісних взаємин і спілкування, що притаманне малим групам.

Однак, як справедливо зазначає автор, *«тут ми маємо справу з зовсім іншими психологічними реальностями, тобто якістю «безпосередності»*

*стосунків переходить в якість «складного опосередкування» цих стосунків».* Далі він цілком справедливо зазначає, що в організації, структуру якої становлять підрозділи, *«сума 3-5 соціально-психологічних кліматів не є загальним соціально-психологічним кліматом цієї умовної організації, адже стан якісних особливостей клімату організації або організаційного клімату відрізняється від суми соціально-психологічних проблем міжособистісних взаємин в кожному підрозділі».*

Зроблено глибокий аналіз істотних відмінностей соціально-психологічного клімату в окремих підрозділах (наприклад, освітянських організаціях – клас, студентська група, колектив кафедри, лабораторії тощо) і клімату організації, до якої входять ці підрозділи (школа, факультет, відділ тощо). Погодимось з тим, що в організації як великій соціальній групі організаційний клімат не є сумою кліматів підрозділів. Тут можна розглядати соціально-психологічний клімат організації як інтегративне утворення міжгрупової взаємодії. Роль керівника-менеджера в цьому випадку полягає в *«інтеграції, координації, концентрації»*, як вважає В. П. Казміренко, *спільних дій колективів підрозділів і окремих працівників навколо головних цінностей організації*. Ці міркування мають методологічне значення з точки зору вироблення відповідних методик діагностування організаційного клімату, адже соціометричне дослідження, наприклад, можна застосовувати тільки для малих груп.

Отже, соціально-психологічний клімат будь-якої установи (закладу) освіти породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й впливи навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи, тварин тощо. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, житті людини.

Р. Х. Шакуров пропонує розглядати психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. *«Психологічна сторона клімату, – пише Р. Х. Шакуров, – розкривається в*

емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (так можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку та інтелектуальної активності людини тощо)». На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їх соціальний зміст, то тут буде виявлятися соціальна сторона клімату. Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його «атмосфера», як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін. «Ті інтегративні особливості, – зазначає Р. Х. Шакуров, – що створюють соціально-психологічний клімат групи, є головним предметом соціально-психологічних досліджень». Хоч цей розподіл деякою мірою вважається штучним (у соціально-психологічних особливостях виявляються і «суто психологічні», і «суто соціальні» сторони в нерозривній єдності). Однак звернення уваги дослідників на ці аспекти має сенс з точки зору формування в процесі управління колективом закладу освіти відповідних параметрів соціально-психологічного клімату.

Систематизація таких термінів, як «мікроклімат», «психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат» тощо, сприяє підвищенню науковості щодо їх аналізу, поглибленню компетентності менеджера освіти із соціальної психології, а через неї – підвищенню якості його роботи з людьми.

Класифікації цих понять (рис. 4.4.):

- за механізмом створення – *соціально-психологічний клімат*;
- за психологічними характеристиками (психічні процеси, стани, властивості) – *психологічний клімат*;
- за розміром групи: *мала група* (до 30-40 чол.) – *мікроклімат*, *велика група (організація)* – *організаційний клімат* (соціально-психологічний клімат організації);
- за моральною ознакою – *морально-психологічний клімат*, який може бути здоровим або нездоровим, сприятливим або несприятливим;
- за креативністю – *творчий* або *нетворчий (консервативний) клімат*.

Дослідники зазначають різні компоненти соціально-психологічного клімату, але частіше наполягають саме на тому, що клімат створюють емоційні характеристики. Для педагогічного менеджменту важливо вивчати і враховувати емоційні аспекти клімату як стани переживання задоволеності або незадоволеності членами колективу тими значущими рисами, явищами, які притаманні даному колективу. Рефлексія цієї задоволеності є когнітивним компонентом клімату. Це є внутрішнє усвідомлення клімату працівниками установи. Однак необхідно також оцінювати модальність соціально-психологічного клімату з точки зору зовнішнього суб'єкта управління.

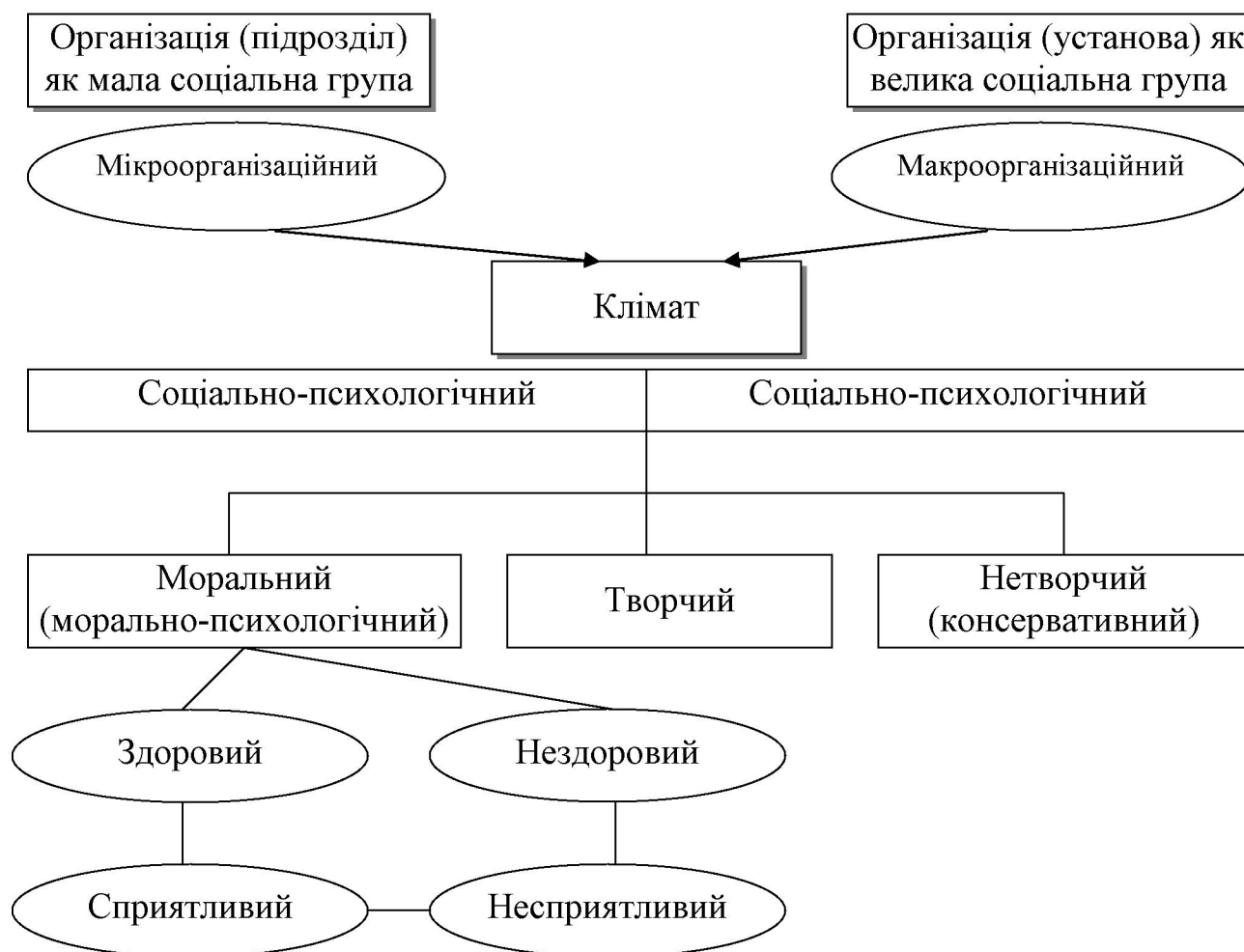


Рис. 4.4. Модель співвідношення основних теоретико-емпіричних характеристик клімату установи (закладу освіти)

Як показує досвід роботи з керівними кадрами освіти, не завжди збігаються оцінні судження про клімат закладу освіти з боку керівника більш високого рівня управління і самих працівників. Адже для членів колективу

соціально-психологічний клімат являє собою більш високу амплітуду емоційних впливів, а керівник оцінює його з точки зору якості підвідомчої установи. Тому для педагогічного менеджменту важливим є чітке уявлення про те, який клімат є бажаним, справді сприятливим з точки зору як досягнення мети закладу освіти, так і позитивного емоційного сприйняття особистістю соціально-психологічних умов діяльності людини в даному закладі освіти.

У працях видатних педагогів України ми знаходимо висловлювання про позитивний педагогічний колектив і відповідні риси сприятливого соціально-психологічного клімату. Так, обмірковуючи виховні можливості педагогічного колективу, А. С. Макаренко писав: *«Такий колектив вихователів, об'єднаний загальною думкою, переконанням, допомогою один одному, вільний від заздрості один до одного, вільний від індивідуальної і особистої гонитви за любов'ю вихованців, тільки такий колектив і може виховувати дітей»*. Ці слова акцентують увагу на когнітивних компонентах, що становлять соціально-психологічний клімат, а саме, єдність педагогічних думок і переконань (це кваліфікується як ціннісно-орієнтаційна єдність), а також на емоційних компонентах клімату: співдружність, взаємодопомога, відсутність заздрощів. А. С. Макаренко висловлює також актуальну і на сьогодні думку щодо взаємин педагогів, які повинні будуватися не на підлабузництві до дітей, а на справжній повазі до їх особистості.

Про високу духовну культуру, яка необхідна педагогічному колективу, не раз писав В. О. Сухомлинський, а саме, про створений і вихований ним педагогічний колектив павлівської школи: *«Наш педагогічний колектив – творча співдружність однодумців, кожний вносить свій індивідуальний внесок у колективну творчість, кожний збагачуючись духовно завдяки творчості колективу, в той же час духовно збагачує своїх товаришів»*. В.О. Сухомлинський, як бачимо, визначає такі важливі риси позитивного, сприятливого соціально-психологічного клімату, як товариський взаємовплив усіх членів колективу один до одного, єдність їх позитивних спрямувань.

Думки соціальних психологів щодо «портрета» здорового, сприятливого

соціально-психологічного клімату спрямовані на визначення в колективі гуманістичних взаємин, поєднаних з певним рівнем взаємовідповідальності. Наприклад, Б. Д. Паригін визначає: *«Перевага і стійкість атмосфери взаємної уваги, поважного ставлення до людини, духу товариства, що поєднується з високою внутрішньою дисципліною, принциповістю та відповідальністю, з вимогливістю як до інших, так і до себе, – такими є основні риси здорового морально-психологічного клімату».*

К.К. Грищенко вважає, що *«чим більше турботи виявляє колектив щодо різноманітних сторін життєдіяльності особистості, чим більше уваги приділяє її матеріальним і духовним запитам, тим багатшим і яскравішим є сам колектив».*

Р.С. Немов і А. Г. Кирпичник висловлюють твердження, що *«для психологічно здорового колективу характерними є висока моральна атмосфера, дружність, почуття обов'язку та відповідальності, взаємна вимогливість. У такій атмосфері, вважають автори, легко працювати та вдосконалювати свої знання. Нездоровий психологічний клімат гальмує розвиток колективу і особистості в ньому. Він пов'язаний з негативними емоціями, які руйнують взаємини, знижують ефективність колективної праці».*

Різні автори підкреслюють дещо різні властивості клімату, але їх об'єднує думка про поєднання в характеристиці сприятливого, здорового соціально-психологічного клімату двох основних ознак: у колективі з таким кліматом кожна людина відчуває себе позитивно, комфортно, в цьому колективі досить високий рівень взаємної вимогливості, спрямованості на високі результати в спільній праці. Цей факт має методичну значущість, адже здоровим кліматом не може бути такий настрій, коли всім добре, але вони погано працюють. Крім того, не можна погодитися і з таким психічним настроєм, коли вимогливість тут на рівні, але в установі освіти відсутня взаємодопомога в стосунках між працівниками, людям бракує людяності, гуманного ставлення один до одного.

Г.В. Плеханов цю ідею визначав так: *«Продуктивність праці досягне*

*найбільшої висоти тільки там, де людина буде займатися улюбленим заняттям в оточенні симпатичних для неї товаришів».* Тут, як бачимо, подана «формула успіху», яку слід запам'ятати кожному, хто організовує працю колективу.

Все попереднє щодо поглядів видатних педагогів, соціальних психологів на характеристики такого соціально-психологічного клімату, який може бути визнаний педагогічним менеджментом як здоровий, сприятливий, узагальнено в табл. 4.1.

В цій таблиці подано характеристику соціально-психологічного клімату як такого феномену, в якому поєднані емоційні, когнітивні, поведінкові компоненти.

Якщо порівняти систему ставлень, що становить соціально-психологічний клімат, із системою ставлень, яка, за В. М. М'ясищевим, є основним конструктором кожної особистості, то можна побачити в кліматі прояв «особистості», «індивідуальності» групи, колективу.

Вивчення діяльності багатьох освітянських закладів різного рівня (від дошкільних до обласних управлінь освіти) показало, що мікроклімат конкретного закладу (установи) освіти формується під впливом макросередовища (соціально-економічні умови життя і праці людей), особливостей соціальної організації, тобто системи освіти і мікросередовища (мала група, первинний колектив).

Зовнішніми щодо певного закладу освіти, який не існує ізольовано, чинниками, які впливають на формування мікроклімату в ньому, є такі особливості макросередовища:

- соціально-психологічні тенденції науково-технічного прогресу;
- особливості суспільно-економічної формації на конкретному етапі розвитку суспільства;
- особливості діяльності органів управління в системі освіти (загальні);
- регіональні особливості роботи обласного, міського, районного управлінь (відділів) освіти;

- особливості взаємодії адміністрації та органів самоврядування конкретної установи з районними та міськими організаціями.

Таблиця 4.1.

**Параметрична модель здорового, сприятливого соціально-психологічного клімату колективу установи (закладу) освіти**

№ з/п	Основний параметр соціально-психологічного клімату	Основна характеристика за визначеними параметрами
1	2	3
1	Стосунки	Гуманне, поважне ставлення до кожного члена колективу
2	Спілкування	Взаємодопомога, ввічливість
3	Ставлення до праці	Творча спрямованість на інноваційну діяльність
4	Переважаючі цінності	Особистість, духовні потреби, само актуалізація
5	Рівень громадської думки	Принциповість, взаємо вимогливість, дисциплінованість
6	Ставлення до мети спільної діяльності	Позитивне, згуртованість
7	Переважний емоційний тон (модальність)	Оптимістичний мажорний тон
8	Емоційне реагування на негативні явища	Переживання, співчуття, активний пошук резервів подолання негативних явищ
9	Загальне емоційно-особистісне відчуття кожного члена колективу	Захищеність

Зовнішні чинники впливають на соціально-психологічний клімат не безпосередньо, а через соціально-психологічні наслідки цих загальних чинників.

Так, технічний прогрес суспільства супроводжується інтенсифікацією та ускладненням психічної діяльності окремої людини. Цим обумовлена більша напруженість нервової системи, що, у свою чергу, може негативно впливати на взаємини людей. Персоніфікація особистості, тобто потреба у самовизначенні, сприяє зростанню рівня домагань кожної людини, почуття власної гідності, що теж впливає на сумісність людей, на характер їхніх взаємин. Вплив ринкової економіки на весь спосіб життя нашого народу позначається на взаєминах людей, сприяючи зростанню матеріальних потреб, прагматизації ставлення до оточення. Все це не може не впливати на формування морально-психологічного клімату в будь-якому колективі. Децентралізація системи освіти, підвищення

ролі муніципальних органів управління посилюють значення мікроклімату в кожному конкретному колективі, бо зовнішня регламентація життя колективу послаблюється.

Слід зазначити, що всі чинники макросередовища частіше діють опосередковано – через чинники, що обумовлюють певну морально-психологічну атмосферу в конкретному колективі.

Поряд з цими чинниками слід також зазначити серед зовнішніх, але досить стабільно діючих такі, які умовно названі професійно-психологічними. Йдеться про відносно високий рівень освіти, професійну звичку всіх педагогічних працівників навчати всіх довкола і складне ставлення до зауважень у свій бік. Крім цього, треба враховувати також статеві особливості жіночої психології, які істотно впливають на мікроклімат. Як свідчать нейропсихологічні дослідження, асиметрія півкуль мозку і перевага правокульних серед жінок і більшої включеності в них правокульних функцій (перевага першої сигнальної системи, емоцій, наочно-образного мислення та ін.) зумовлює специфіку колективів установ (закладів) освіти.

Що ж до професійної специфіки праці у сфері освіти, то тут продуктивним є з'ясування того, як в освітянських закладах можна реалізувати емоційні потенціали колективу, обумовлені тенденціями сучасного способу життя. За Б. Д. Паригінім, такі основні тенденції, породжені науково-технічним прогресом (НТП), як **інтенсифікація психічної діяльності, зростання складності (ескалація опосередкованості) психічної діяльності, персоніфікація і деперсоніфікація психічної діяльності** мають такі потенціали: **вибір, оновлення, визначення, самовираження, напруженість, невизначеність.**

В освітянських закладах (установах) теж діють визначені тенденції і мають місце «потенціали». Так, члени педагогічних колективів мають об'єктивно досить великі можливості щодо вибору способів діяльності, яку вони виконують. Це стосується і колективів, які безпосередньо займаються навчально-виховною роботою (дошкільні заклади, школи, вузи тощо), і

колективів керуючих установ (відділів освіти). Педагогічна діяльність завдяки розмаїттю психофізичних індивідуальностей дітей, студентів, слухачів є творчою працею. Особливо широкий діапазон форм, методів, прийомів роботи потрібний зараз, коли педагог не обмежений жорсткими методичними вимогами, коли інноваційна діяльність є необхідною умовою досягнення успіху в різноманітних навчальних закладах. Тут ми маємо на увазі і реалізацію потенціалу оновлення.

Отже, об'єктивно педагогічна праця має достатні можливості для реалізації потенціалу вибору, але з деякими консервативними тенденціями. Йдеться про певні обмеження, які об'єктивно закладені в стандартах освіти, а також про необхідність того, що кожний педагог зобов'язаний дотримуватись етичних вимог щодо міжособистісної взаємодії з дитиною.

Однак від менеджера, керівника освітянського закладу залежить конкретна переважна реалізація або *потенціалів вибору*, оновлення, або вимоги тільки до тих способів роботи, які подобаються саме йому. А це вже породжує суб'єктивне обмеження вибору і негативно впливатиме на психічний настрій особистості.

Що ж до можливостей вибору в діяльності відділів, управлінь, Міністерства освіти, то тут управлінська праця, інспектування, методичний менеджмент мають потенціал, який може задовольнити будь-яку людину. Проте і в цьому випадку найбільші обмеження можуть виходити від самих керівників, членів колективу, інституційної (організаційної) традиції, стереотипів роботи.

Потенціал оновлення в інтерпретації до освітянських колективів майже синонімічний попередньому. Але тут мова може йти не просто про різні способи праці, а про творчий, акмеологічний аспект роботи кожного освітянина. Згідно з цим педагогічний менеджмент має всі об'єктивні передумови реалізації цього потенціалу. Інша справа, що в конкретному колективі може скластися для новатора така психологічна атмосфера, що цей потенціал суб'єктивно не буде реалізований. Взагалі і до першого, і до другого

потенціалу можна застосовувати такі можливі варіанти: а) об'єктивні характеристики здійснення потенціалів вибору й оновлення знаходять своє адекватне погодження з суб'єктивними намаганнями членів колективу щодо урізноманітнення способів роботи і пошуку нового; б) об'єктивні можливості та суб'єктивні прагнення особистості є конфліктними, адже особистість у даному колективі не може реалізувати своїх творчих намірів і бажання урізноманітнити способи діяльності; в) можливості реалізації потенціалів вибору та оновлення є, але особистість не може (і не хоче) їх реалізовувати.

**Потенціал визначення** більше, ніж попередні потенціали залежить від суб'єктивних чинників. Гуманізація управління, його справжня демократизація обов'язково диктують необхідність фіксування позитивного в роботі кожного учасника спільної діяльності. Б.Д. Паригін пов'язує реалізацію цього потенціалу із співвідношенням оцінки особистості, її праці в колективі з рівнем домагань особистості, її суб'єктивними намірами. Тут можна вбачати такі типові ситуації: а) в колективі склалося гуманне ставлення до кожного працівника, а це у свою чергу є джерелом того високого рівня визнання, на який претендує особистість; б) особистість має невисокий рівень домагань, і потенціал оцінки з боку колективу теж невисокий, але він задовольняє особистість; в) особистість має високий рівень домагань, але потенціал визнання з боку колективу низький і не задовольняє особистість; г) потенціал визнання в колективі є відчутно вищим, ніж рівень домагань особистості.

**Потенціал самовираження** є однією з найважливіших з точки зору гуманізації міжособистісної взаємодії характеристик соціально-психологічного клімату. Саме наявність у колективі умов для розкриття духовних, інтелектуальних та інших потенцій кожного працівника є змістовою ознакою модальності мікроклімату. Ідеї самоактуалізації, які беруть початок ще з поглядів Сократа (*«Пізнай, хто ти є, і стань ним»*), і в більш розгорнутому психотерапевтичному і філософському значенні висловлені представниками гуманістичної психології (особливо А. Маслоу) щодо своєї практичної реалізації, значною мірою залежать від того, наскільки колектив, його

соціально-психологічний клімат сприяє саморозвитку особистості. Тут можливі такі варіанти співвідношення:

- а) потенціал колективу відповідає суб'єктивному рівню індивідуального розвитку особистості;
- б) потенціал колективу недостатній для саморозвитку особистості;
- в) думки особистості щодо самоактуалізації не є дуже вимогливими, і колектив має низький, але достатній з цієї точки зору потенціал самовираження;
- г) невисокий суб'єктивний рівень самоактуалізації та великі потенційні можливості, які закладені в даному колективі.

**Потенціал напруженості** є відображенням життєво важливої потреби кожної особистості в оптимальній напруженості психічної діяльності, адже довготривала висока напруженість може призводити до психічних зривів. Водночас не є позитивною для психіки людини і велике недовантаження психіки, яке веде до депривації. На думку Г. Сельє, *«більшості людей рівною мірою не подобається і відсутність стресу, і надлишок його. Тому кожний повинен ретельно вивчити себе і знайти той рівень стресу, в якому він відчуває себе найбільш "комфортно", яке б заняття він не обрав...»*.

Аналіз змісту діяльності працівників колективів освітянських установ показує, що об'єктивно тут є достатні умови для виникнення психічної напруженості. Цей потенціал забезпечується загальновідомою складністю роботи з людьми, які, як ми вже зазначали, є не тільки об'єктами, а й суб'єктами педагогічного, управлінського впливу. Тут теж є декілька позицій співвідношення потенціалу із суб'єктивними рівнями потреби кожного члена колективу в психічній напруженості:

- а) збіг потенціалу напруженості (високий рівень) і суб'єктивних потреб у напруженості (оптимальний варіант);
- б) потенціал психічної напруженості є нижчим за рівнем, ніж потреби в ньому працівників;
- в) збіг потенціалу напруженості (низького за рівнем) з потребою в

напруженості (теж низький рівень);

- г) потенціал психічної напруженості є більш високим за рівнем, ніж потреби в напруженості у членів колективу. До речі, цей потенціал пов'язаний з реалізацією попередніх потенціалів (вибір, оновлення, визнання, самовираження). Справді, психічна напруженість тільки в тому випадку є позитивним чинником, коли вона усвідомлюється згідно із задоволенням цих потреб. Отже, не всяка праця є позитивною для розвитку особистості, а тільки така, в якій психічна і фізична напруженість дає позитивний (з точки зору особистості) результат.

**Потенціал невизначеності** відображає *«ступінь чіткості, фіксованість, визначеність тих вимог, які пред'явлені до члена колективу характером праці і керівництвом»*.

Як і інші професії системи «людина-людина», педагогічні професії, зокрема менеджера освіти, мають об'єктивно закладений певний рівень невизначеності, який є позитивним чинником з точки зору задоволення потреби особистості в творчості, креативності. Проте невизначеність службових обов'язків, змісту роботи породжує у членів колективу незадоволеність, а це негативно впливає на соціально-психологічний клімат колективу. Таким чином, керівник закладу освіти може регулювати рівень визначеності і тим самим впливати на соціально-психологічний клімат через досягнення оптимальної визначеності роботи для кожного члену колективу і в цілому для установи (закладу).

Розгляд змісту всіх визначених потенціалів свідчить про те, що об'єктивно система освіти – це організація, якій притаманні потенціали, реалізація яких об'єктивно сприяє формуванню здорового соціально-психологічного клімату. Водночас ми бачимо, що в конкретному колективі діють такі «суб'єктивні», тобто притаманні саме йому, чинники, від яких залежить реалізація умов щодо використання об'єктивно закладених потенціалів.

Основними чинниками, які впливають на формування соціально-

психологічного клімату в закладі освіти, є:

- зміст і особливості праці та задоволеність нею працівників;
- умови праці та побуту і задоволеність ними;
- характер міжособистісної взаємодії з колегами всередині колективу;
- характер міжособистісної та міжгрупової взаємодії поза колективом установи: з відвідувачами установи, колективами організацій, партнерами тощо;
- характер міжособистісної взаємодії педагогічних працівників і дітей (учнів, студентів, слухачів) навчально-виховних закладів і задоволеність нею;
- стиль керівництва й особистість менеджерів (керівників); задоволеність ними.

Кожний з визначених чинників має власні джерела формування, тому менеджер освіти змушений враховувати ці джерела, щоб через них здійснювати вплив на соціально-психологічний клімат.

**Задоволеність умовами праці та побуту.** Як відомо, сьогодні освіта перебуває в дуже складному матеріальному становищі: зарплати – низькі, виплачуються несистематично, фінансування господарських потреб вкрай слабе або зовсім відсутнє, недостатні можливості матеріального стимулювання і т. ін. Отже, чекати задоволеності працею від сучасних освітян важко.

Водночас чинник задоволеності працівників умовами праці по-різному оцінюється в різних колективах: тут визначаються розбіжності, пов'язані з тим, наскільки керівник установи дбає про ці «господарські» проблеми. Адже реалізація адміністративно-господарської функції прямо або опосередковано впливає на психічний настрій членів колективу, його мікроклімат.

Так, поряд з усвідомленням впливу оточення відбувається такий вплив, який може не усвідомлюватися людиною, але і він породжує певний психічний настрій. Отже, на психічний настрій людини впливають найрізноманітніші за природою чинники; неабияке значення має предметне оточення, особливо

кольори, в які пофарбовано стіни, підлогу, парти тощо.

Настрій людини, як відомо, залежить значною мірою від матеріального забезпечення життя (свого та своєї родини), а також від житлових умов. Тому якщо керівник установи освіти дбає про ці питання, то це позитивно впливає на мікроклімат у колективі.

Не можна також обминути питання про сімейний стан працівника, задоволеність його своїм особистим життям, бо незадоволеність у цих питаннях впливає на загальне психологічне відчуття. Розгніваність на своїх близьких, конфлікти в сім'ї можуть стати причиною фрустрацій – тяжких переживань людиною невдач у реалізації життєво важливих потреб. Частіше це буває тоді, коли людина ставить недосяжну мету. Така фрустрована людина в колективі злоблива, намагається «відігратись» на інших людях. Причому, тут діють не стільки свідомість, скільки підсвідомі компоненти психіки. Наприклад, учителька виставила дуже багато двійок тому, що від неї пішов чоловік, але ці два факти не усвідомлюються нею як пов'язані між собою. Та насправді це так, адже загальний пригнічений стан жінки "шукав" виходу і знайшов його у жорсткій оцінці роботи дітей.

Таким чином, керівник закладу освіти, який приділяє відповідну увагу поліпшенню матеріальної бази, естетичному оформленню інтер'єру, поліпшенню умов праці та побуту членів колективу, тим самим позитивно впливає на соціально-психологічний клімат через поліпшення (усвідомлене або неусвідомлене) їх психічного настрою.

Визнаючи значущість охарактеризованих чинників, що впливають на формування соціально-психологічного клімату, ми все ж таки маємо (слідом за В.В. Бойком, О.Г. Ковальовим, В.М. Панфьоровим, А.Л. Свенцицьким, Б.Д. Паригіним, А.М. Лутошкіним та ін.) визнати, що ще більшу роль у формуванні мікроклімату відіграє міжособистісна взаємодія в колективі в таких її складових, як міжособистісні стосунки та спілкування. Задоволеність працівника міжособистісними взаєминами в колективі закладу освіти залежить від багатьох чинників, одні з яких мають безпосередній вплив на особистість, а

інші – опосередкований.

На задоволеність міжособистісними взаєминами впливає соціометричний статус (становище в особистих стосунках), який пов'язаний з груповими нормами й індивідуальними особливостями членів колективу. Задоволеність також залежить від того, чи задовольняє людину офіційний статус (становище в системі ділових відносин). А він, у свою чергу, залежить від організації праці. І, нарешті, оскільки на міжособистісні взаємини впливають групові норми конкретної освітянської організації, задоволеність цими нормами входить у загальну задоволеність працівника міжособистісними взаєминами.

Задоволеність міжособистісними взаєминами зумовлюється такими чинниками:

- задоволеністю діловим, офіційним становищем (статусом) особистості в колективі, тобто тим, яку посаду вона займає;
- задоволеністю неофіційним становищем у колективі в системі симпатій, антипатій, своєю міжособистісною роллю, наприклад, «лідера», «скептика» або «блязня», яку може брати на себе добровільно;
- задоволеністю особовим складом колективу, тобто тим, що доводиться працювати саме з цими людьми, а сам склад колективу залежить від уміння керівника підбирати кадри;
- задоволеністю груповими нормами, тобто цінностями, правилами, які поділяють усі члени певної групи (колективу).

Ці складові "душевного комфорту" опосередковано залежать від стилю керівництва в установі, який, у свою чергу, є похідним від особистості керівника. Особистість керівника не тільки опосередковано, а й безпосередньо (і як функціонер, і як суто особистість) впливає на особистість працівника і тим самим на його задоволеність взаєминами.

Кожний керівник відчуває на собі складність міжособистісних взаємин у колективі, яким керує. Працівник відділу (управління) освіти (інспектор, начальник) має справу з кількома колективами, йому доводиться аналізувати взаємини під час планового вивчення роботи закладу, в разі надходження до

відділу скарг, при розгляді відповідних питань під час прийому відвідувачів.

За Я.Л. Коломінським, і досвідом корифеїв вітчизняної педагогіки А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Як свідчить А.С. Макаренко, який створював різновікові колективи за принципом «Хто з ким хоче» *«завжди в загальнокомунарському колективі залишалися хлопчики, з котрими ніхто не хотів добровільно об'єднуватися... На 500 чоловік таких хлопчиків набиралося 15-20, яких жодний загін не бажав мати у своєму складі добровільно. Дівчаток, з якими не бажали об'єднуватися в первинному колективі, було менше, їх припадало на 150 чоловік три-чотири»*.

Поступовий перехід до управління на демократичних та гуманістичних засадах сприятиме зміні орієнтацій керівників усіх галузей освіти в їх оцінці діяльності й особистості підлеглих, але суто в соціально-психологічному аспекті може виникати суперечність між розумінням керівниками цінності самостійності підлеглих і емоційним дискомфортом, що виникає внаслідок "зайвої" норовливості підлеглих у ділових відносинах.

Отже, виникає проблема «важких» (для керівника) членів колективу, суперечливе ставлення яких до колег і керівника погіршує соціально-психологічний клімат.

Важливу роль у створенні сприятливого мікроклімату відіграє задоволеність працівників ставленням до них представників адміністрації (завідувач відділу, заступник; директор, заступники; завідувач дошкільного закладу, методист).

Ставлення керівника до підлеглих і його соціально-психологічне відбиття як задоволеності чи незадоволеності стосунками з керівником і характером спілкування з ним, стилем керівництва, особистістю керівника є найбільш значущим у створенні певного соціально-психологічного клімату установи освіти.

Складові соціально-психологічного клімату в установі освіти та основні чинники, які на нього впливають, показано на рис. 4.5. Вона може мати значущість моделі, яка ілюструє в спрощеній, але принципово чіткій формі

концепцію соціально-психологічного клімату як феномену, що ґрунтується тільки на міжособистісній взаємодії, в якій «переплітаються» ставлення людей до основних значущих явищ життя і праці.

Вся попередня інформація про особливості впливу різних чинників на мікроклімат колективу працює на розробку напрямів його оптимізації та гуманізації. Вирізняють такі напрями:

1. Будь-яку діяльність з гуманізації мікроклімату доцільно починати з **діагностики соціально-психологічного клімату**.
2. Вдосконалення добору, розташування, виховання кадрів, комплектування колективу з урахуванням соціально-психологічної, психофізіологічної сумісності людей.
3. Вдосконалення організації праці на основі принципів наукової організації праці, оптимізація інформаційного та ділового обміну.
4. Постановка перед колективом привабливої, корисної суспільству мети, досягнення якої потребує напруженої творчої праці.
5. Гнучке регулювання взаємин у колективі. Усунення протиріч між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин.
6. Вдосконалення матеріальної бази установи та умов праці й життя членів колективу.
7. Вдосконалення стилю керівництва з урахуванням особливостей колективу та вимог суспільства до установ освіти. Вдосконалення організаційних форм управління.
8. Здійснення заходів щодо забезпечення та підтримання психічного здоров'я, оптимістичного настрою у всіх членів колективу, від яких певною мірою залежить задоволеність колективом, почуття захищеності.

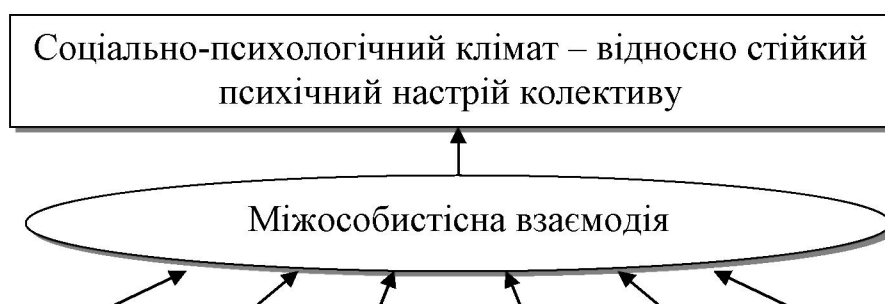


Рис. 4.5. Основні складові соціально-психологічного клімату установи освіти і чинники, що на нього впливають

### **4.3. Конфліктна взаємодія в педагогічній системі**

Взаємодію з учнями вчитель організує через розв'язання педагогічних ситуацій. У педагогічній ситуації вчитель вступає в контакт з учнем із приводу його конкретного вчинку, дії. Протягом навчального дня вчитель включається в широкий діапазон взаємин з учнями з різних приводів

#### **Поняття конфлікту**

При розв'язанні педагогічних ситуацій дії вчителів часто визначаються їхньою особистою образою на учнів. У вчителя тоді з'являється прагнення вийти переможцем у протиборстві з учнем, не опікуючись тим, як учень вийде

із ситуації, що засвоїть зі спілкування з учителем, як зміниться його ставлення до себе та дорослих.

Учнів важко щодня виконувати правила поведінки у школі та вимоги вчителів на уроках і перервах, тому природні незначні порушення загального порядку: можливі сварки, образи, зміна настрою тощо.

Правильно реагуючи на поведінку учнів, учитель бере ситуацію під власний контроль і відновлює порядок. Поспішність в оцінках учинку часто призводить до помилок. Викликає обурення в учня несправедливість із боку вчителя, і тоді педагогічна ситуація переходить у конфлікт.

Конфлікт (від лат. *conflictus* - зіткнення) - це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, точок зору, поглядів тощо.

Конфлікт у педагогічній діяльності часто виявляється як прагнення вчителя затвердити свою позицію та як протест учня проти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності, учинку.

Конфлікти надовго руйнують систему взаємин між учителем та учнями, викликають у вчителя стан глибокого стресу, незадоволеність своєю роботою; такий стан підсилюється свідомістю того, що успіх у педагогічній роботі залежить від поведінки учнів, з'являється стан залежності вчителя від «милості» учнів.

В. Сухомлинський так пише про конфлікти у школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом - велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо - і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту - одна зі складових частин педагогічної мудрості вчителя. Попереджаючи конфлікт, педагог не тільки зберігає, а і створює виховну силу колективу».

Але не можна думати, що конфлікти взагалі мають тільки негативний вплив на особистість і діяльність. Уся справа в тому, ким, коли й наскільки ефективно він розв'язується. Відхід від конфлікту, що розв'язується, погрожує

переходу його всередину, у той час як прагнення його розв'язати спричиняє можливість конструювання нових відносин на іншій основі.

### **Види педагогічних ситуацій і конфліктів**

У процесі педагогічної діяльності можна виділити два основних типи ситуацій, що вимагають розв'язання:

1) типова - це часто повторювана при тих самих обставинах ситуація. Вона має подібні джерела та причини.

Наприклад, запізнення та пропуски занять учнями, невиконання домашніх завдань і т. д.

2) нетипова - ситуація, нехарактерна для даного учня чи групи.

Наприклад, здійснення правопорушення, випадки злочинства у класі чи в гуртожитку, відхід учня зі школи.

Такі ситуації вимагають виявлення причин та їх обґрунтованого аналізу для організації роботи із запобігання подібних випадків.

Серед потенційно конфліктогенних педагогічних ситуацій можна виділити такі:

- ситуації (чи конфлікти) діяльності, що виникають із приводу невиконання учнем навчальних завдань, успішності, позаурочної діяльності;
- ситуації (конфлікти) поведінки, що виникають із приводу порушення учнем правил поведінки;
- ситуації (конфлікти) відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і вчителів, у сфері їхнього спілкування у процесі педагогічної діяльності.

### **Особливості педагогічних конфліктів**

- Професійна відповідальність учителя за педагогічно коректне розв'язання ситуації: адже навчальний заклад, у якому навчається дитина, - модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми та відносини між людьми.

- Учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель - учень), чим і визначається їхня різна поведінка в конфлікті.

- Різниця віку та життєвого досвіду учасників розводять їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх розв'язанні.

- Різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очима вчителя» й «очима учня» бачиться по-різному), тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учню - упоратися зі своїми емоціями, підкорити їх розуму.

Присутність інших учнів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховного сенсу і для них.

Про це завжди доводиться пам'ятати вчителю:

- Професійна позиція вчителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його розв'язанні та на перше місце зуміти поставити інтереси учня, в якого формується особистість.

- Усяка помилка вчителя при розв'язанні конфлікту породжує нові ситуації та конфлікти, в які включаються інші учні.

- Конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати.

### **Причини конфліктів**

При всій розмаїтості конфліктів можна виділити їх основні причини:

- В останні роки учні сильно змінились, тоді як деякі вчителі бачать їх такими, якими були учні десять-п'ятнадцять років тому, тому стосунки з учнями складаються напружені.

- Відсутність взаєморозуміння між педагогами й учнями, викликана насамперед незнанням вікових психологічних особливостей вихованців. Так, підвищена критичність, притаманна підлітковому віку, найчастіше сприймається вчителями як негативне ставлення до особистості.

- Консерватизм і стереотипність у виборі виховних методів і засобів.

- Учителем, як правило, оцінюється не окремий учинок учня, а його особистість. Така оцінка часто визначає ставлення до учня інших учителів.

- Оцінка учня нерідко будується на суб'єктивному сприйнятті його вчинку та малої поінформованості про його мотиви, особливості особистості, умови життя в родині.

- Учителю складно провести аналіз виниклої ситуації, він квапиться суворо покарати учня.

- Немаловажне значення має характер відносин, що склались між учителем та окремими учнями; особистісні якості та нестандартна поведінка цих учнів є причиною постійних конфліктів з ними.

- Особистісні якості вчителя (дратівливість, брутальність, бажання помститись, самовдоволеність, безпорадність); настрій учителя під час взаємодії з учнями; життєве неблагополуччя вчителя.

- Загальна атмосфера й організація роботи в педагогічному колективі.

### **Стиль взаємодії педагога в конфлікті з учнями**

Як вирішити проблему протиріч у взаєминах педагога з учнями?

Професійна позиція, зорієнтована на потенціал дитини, на її подальший розвиток, мусить бути тактично пророблена, а тонкий психологічний дотик до особистості дитини - згідно з тим, що він відбувається зараз (вік, стан, досвід, знання, інтелект, здібності, рівень вихованості й інше), - виправданим. Багато чого залежить від вибору стилю поведінки, що відповідає конфліктній ситуації. Адаже деякі стилі можуть бути найбільш ефективними для розв'язання конфліктів визначеного типу.

К. У. Томасом і Р. Х. Кілменном були розроблені основні найбільш сприятливі стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Вони вказують, що існують п'ять основних стилів поведінки при конфлікті: пристосування, компроміс, співробітництво, ігнорування, суперництво чи конкуренція. Стиль поведінки в конкретному конфлікті, вказують вони, визначається тією мірою, в

якій ви хочете задовольнити власні інтереси, діючи при цьому пасивно чи активно, й інтереси іншої сторони, діючи спільно чи індивідуально.

Наводимо рекомендації з найбільш доцільного використання того чи іншого стилю в залежності від конкретної ситуації та характеру особистості людини.

Стиль конкуренції, суперництва може використовувати педагог, який має сильну волю, достатній авторитет, владу, не дуже зацікавлений у співробітництві з учнем і прагне в першу чергу задовольнити власні інтереси. Його можна використовувати, якщо:

- результат конфлікту дуже важливий для вас, і ви робите велику ставку на своє рішення виниклої проблеми;
- маєте достатню владу й авторитет, і очевидно, що запропоноване вами рішення - найкраще;
- відчуваєте, що у вас не існує іншого вибору і вам є що втрачати;
- мусите прийняти непопулярне рішення й у вас достатньо повноважень для здійснення цього кроку.

Відтак варто мати на увазі, що цей стиль, окрім почуття відчуженості, нічого більше не зможе викликати.

Стиль співробітництва можна використовувати, якщо, відстоюючи власні інтереси, ви змушені брати до уваги потреби та бажання іншої сторони. Цей стиль найбільш важкий, тому що він вимагає більш тривалої роботи. Мета його застосування - розробка довгострокового взаємовигідного рішення. Такий стиль вимагає вміння пояснювати свої бажання, вислуховувати один одного, стримувати свої емоції. Відсутність одного з цих факторів робить цей стиль неефективним.

Для розв'язання конфлікту цей стиль можна використовувати в таких ситуаціях:

- необхідно знайти спільне рішення, якщо кожний із підходів до проблеми важливий і не допускає компромісних рішень;
- у вас тривалі, міцні та взаємозалежні відносини з іншою стороною;

- основною метою є набуття спільного досвіду роботи;
- сторони здатні вислухати один одного та викласти сутність своїх інтересів.

Стиль компромісу. Сутність його полягає в тому, що сторони прагнуть врегулювати розбіжності при взаємних поступках. У цьому плані він трохи нагадує стиль співробітництва, однак здійснюється на більш поверхневому рівні, тому що сторони в чомусь поступаються один одному. Цей стиль найбільш ефективний, якщо обидві сторони хочуть того самого, але знають, що одночасно це не можна здійснити. При використанні цього стилю акцент робиться не на рішенні, що задовольняє інтереси обох сторін, а на варіанті, який можна описати словами: «Ми не можемо цілком виконати свої бажання, отже, необхідно дійти рішення, з яким кожний із нас міг би погодитись».

Такий підхід до розв'язання конфлікту можна використовувати в таких ситуаціях:

- обидві сторони мають однаково переконливі аргументи;
- задоволення вашого бажання має для вас не занадто велике значення;
- вас може влаштувати тимчасове рішення, тому що немає часу для вироблення іншого або ж інші підходи до рішення проблеми виявились неефективними.

Стиль відхилення реалізується зазвичай, коли проблема не настільки важлива для вас, ви не відстоюєте свої права, не співпрацюєте ні з ким для вироблення рішення та не хочете витратити час і сили на її рішення.

Стиль відхилення можна рекомендувати до застосування в таких ситуаціях:

- джерело розбіжностей несуттєве для вас у порівнянні з іншими більш важливими задачами, а тому ви вважаєте, що не варто витратити на нього сили;
- знаєте, що не можете або навіть не хочете вирішити питання на свою користь;

- у вас мало влади для рішення проблеми в бажаний для вас спосіб;
- хочете виграти час, щоб вивчити ситуацію й одержати додаткову інформацію, перш ніж прийняти яке-небудь рішення;
- намагались вирішити проблему негайно небезпечно, тому що розкриття та відкрите обговорення конфлікту можуть тільки погіршити ситуацію;
- у вас був важкий день, а рішення цієї проблеми може принести додаткові неприємності.

Не слід думати, що цей стиль є втечею від проблеми чи ухиленням від відповідальності.

У дійсності відхід чи відстрочка може бути цілком виправданою реакцією на конфліктну ситуацію, тому що за цей час вона може розв'язатися сама собою або ви зможете зайнятись нею пізніше, коли будете мати достатню інформацію та бажання розв'язати її.

Стиль пристосування означає, що ви дієте разом з іншою стороною, але при цьому не намагаєтесь відстоювати власні інтереси з метою згладжування ситуації та відновлення нормальної робочої атмосфери. Томас і Кілменн уважають, що цей стиль найбільш ефективний, коли результат справи надзвичайно важливий для іншої сторони та не дуже істотний для вас або коли ви жертвуєте власними інтересами на користь іншої сторони.

Стиль пристосування може бути застосований у таких найбільш характерних ситуаціях:

- найважливіша задача - відновлення спокою та стабільності, а не розв'язання конфлікту;
- предмет розбіжності неважливий для вас або вас не особливо хвилює те, що сталося;
- вважаєте, що краще зберегти добрі стосунки з іншими людьми, ніж відстоювати власну точку зору;
- усвідомлюєте, що правда на вашому боці;
- відчуваєте, що у вас недостатньо влади чи шансів перемогти.

Треба пам'ятати, що жоден із розглянутих стилів розв'язання конфлікту не може бути виокремлений як найкращий. Треба навчитись ефективно використовувати кожний із них і свідомо робити той чи інший вибір, з огляду на конкретні обставини.

### **Психологічний аналіз конфліктів**

Основною ланкою при розв'язанні педагогічних ситуацій є проведення її психологічного аналізу.

У цьому випадку вчитель може розкрити причини ситуації, не допустити її переходу у тривалий конфлікт, тобто якоюсь мірою навчитись володіти ситуацією, використовуючи її пізнавальні та виховні функції.

Проведення аналізу знизить кількість помилок, які допускає вчитель, негайно застосовуючи заходи впливу на учня в ході виниклої ситуації. Основною метою психологічного аналізу ситуації є створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно обґрунтованого рішення виниклої ситуації, тому що кваплива реакція вчителя, як правило, викликає імпульсивну відповідь учня, призводить до обміну «словесними ударами», а ситуація стає конфліктною.

Психологічний аналіз дає можливість побачити позитивне в учинках «поганого» учня та «капость» у поведінці зразкового й тим самим правильно розв'язати ситуацію.

Грамотно проведений психологічний аналіз допоможе вчителю знайти не тільки варіанти розв'язання, а й можливі шляхи попередження чи погашення конфлікту.

Адже попередити конфлікт, розв'язати його на рівні педагогічної ситуації - це найбільш оптимальний, «безкровний» для обох сторін варіант виходу із ситуації.

Учитель при цьому визначає момент можливого переходу ситуації в конфлікт, знижує непрямими прийомами напруженість і бере ситуацію під контроль.

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ**

## Тест «Стратегія поведінки в конфлікті»

За допомогою методики можна виявити найкращі форми соціальної поведінки педагога в ситуації конфлікту з учнями, батьками, з колегами чи адміністрацією, а також ставлення до спільної діяльності.

Інструкція. Вам пропонується 15 тверджень. Кожен пункт оцініть у такий спосіб:

- зовсім не згодний - 1 бал;
- не згодний - 2 бали;
- скоріше згодний - 3 бали;
- згодний - 4 бали;
- цілком згодний - 5 балів.

1. Я людина принципова й ніколи не змінюю своєї позиції.
2. Мені складно відстоювати свою позицію, навіть якщо я точно знаю, що правий.
3. Витрачаю багато часу на пошуки загальних точок дотику.
4. Для мене важливіше зберегти добрі стосунки, навіть якщо доводиться жертвувати своїми інтересами.
5. Я відкликаюсь на пропозиції інших, але сам не схильний виявляти ініціативу.
6. З будь-якого конфлікту я виходжу переможцем.
7. Я уникаю напружених ситуацій, хоча справа від цього може постраждати.
8. Переглядаю свою точку зору, відчувши в ході обговорення свою неправоту.
9. Багато часу я приділяю проблемам інших і часто забуваю про себе.
10. Я легко погоджуюсь поступитись, якщо й іншій робить так само.
11. Продовжую суперечка доти, поки співрозмовник не змушений буде прийняти мою точку зору.
12. Я домагаюсь ефективних результатів, коли працюю під керівництвом більш досвідченого партнера.

13. Із задоволенням виявляю ініціативу у примиренні сторін.

14. Якщо це зробить іншого щасливим, даю йому можливість настояти на своєму.

15. Часто я погоджуюсь на першу ж умову, що веде до врегулювання проблеми у відносинах.

**Обробка результатів.** Поруч із цифрами, що позначають номер твердження, поставте відповідний бал і підрахуйте їх суму.

Стратегія поведінки в конфліктній ситуації вважається вираженою, якщо сума балів перевищує 10.

### **Тест «Наскільки ви конфліктні?»**

**Інструкція.** Вам пропонується відповісти на сім запитань. Кожне запитання має три варіанти відповідей. Виберіть те, котре більше всього вам підходить.

1. Уявіть, що у громадському транспорті починається суперечка на підвищених тонах. Ви:

- уникаєте втручання;
- можете встати на сторону потерпілого чи того, хто правий;
- завжди втручаєтесь і відстоюєте свою точку зору.

2. На зборах (наradі тощо) чи критикуєте ви керівництво за допущені помилки:

- ні;
- так, але в залежності від вашого особистого ставлення до нього;
- завжди критикуєте за помилки не тільки начальство, а й тих, хто його захищає.

3. Чи любите ви сперечатися зі своїми колегами, друзями:

- тільки якщо вони не вразливі, і ці суперечки не псують ваших стосунків;
- так, але тільки із принципових, важливих питань;
- ви сперечаєтесь зі всіма і з будь-якого приводу.

4. Удома на обід подали недосолене блюдо. Ваші дії:

- не помічаєте таку дрібницю;
- мовчки візьмете сільничку;
- не утримаєтесь від зауваження і, можливо, демонстративно відмовитесь від їжі.

5. На вулиці, у транспорті вам наступили на ногу. Ваша реакція:

- збурено подивитесь на кривдника;
- сухо зробите зауваження;
- висловитесь, не соромлячись у вираженнях.

6. Хтось із близьких купив річ, що вам не сподобалась. Ви:

- промовчите;
- обмежитесь коротким тактовним коментарем;
- улаштуєте скандал через порожню витрату грошей.

7. Не повезло в лотереї. Як ви сприймаєте це:

- постараетесь бути байдужим, але в душі дасте собі слово ніколи в ній більше не брати участь;
- не приховаєте досаду, але поставитесь до того, що сталося, із гумором, пообіцяєте взяти реванш;
- квиток без виграшу надовго зіпсує настрої.

**Обробка результатів.** Кожну відповідь «а» оцініть у 4 бали, «б» - 2 бали, «в» - 0 балів. Підрахуйте суму.

### **Інтерпретація результатів**

Якщо ви набрали:

Від 20 до 28 балів - ви тактовні, не любите конфліктів, уникаєте критичних ситуацій. Коли ж вам доводиться вступати в суперечку, то ви враховуєте, як це відіб'ється на вашому становищі чи приятельських стосунках. Ви прагнете бути приємним для оточуючих.

Від 10 до 18 балів - про вас кажуть, що ви - конфліктна особа, але насправді ви конфліктуєте лише тоді, коли немає іншого виходу і всі засоби вичерпані. Ви наполегливо обстоюєте свою думку, незважаючи на те, як це

відіб'ється на вашому становищі, при цьому не виходите за рамки конкретності. За все це вас поважають.

8 і менше балів - ви шукаєте привід для суперечок, велика частина яких зайві, дріб'язкові. Любите критикувати, але тільки тоді, коли це вигідно вам. Ви прагнете нав'язувати свою думку, навіть якщо не впевнені, що праві.

### **Приклади педагогічних ситуацій для психологічного аналізу**

#### **Ситуація перша**

На уроці математики вчителька кілька разів робила зауваження учню, який нічого не робив. На зауваження учительки він не реагував, продовжуючи заважати іншим. Учителька припинила урок. Клас зашумів, а винуватець продовжував сидіти на своєму місці. Учителька сіла за стіл і стала писати в журналі. Учні займалися своїми справами. Так пройшло двадцять хвилин. Продзвенів дзвінок, учителька підвелась і сказала, що весь клас залишається після уроків. Усі зашуміли.

Така поведінка учня свідчить про повний розрив взаємин зі вчителем і призводить до ситуації, коли робота вчителя залежить від «милості» учня.

Подібні конфлікти часто відбуваються з учнями, які мають труднощі в навчанні, коли учитель веде предмет у даній групі нетривалий час і стосунки між ним та учнями обмежуються контактами тільки навколо навчальної роботи.

Такі конфлікти можливі через те, що вчителі часто висувають завищені вимоги до засвоєння предмета, а оцінки використовують як засіб покарання тих, хто не підкоряється вчителю, порушує дисципліну на уроці.

Питання й завдання для аналізу ситуації:

- Що передувало виникненню ситуації?
- Основні причини виниклого конфлікту та його зміст.
- Особистісна позиція вчителя у виниклій ситуації (його ставлення до учня), реальні цілі вчителя у взаємодії з учнем (чого він хоче - позбутись учня, допомогти йому чи він байдужний до учня).
- Визначте в ситуації момент, коли вчитель міг би попередити її перехід у конфлікт.

- Що перешкодило вчителю зробити це (емоційний стан, присутність свідків, розгубленість, несподіванка...)?
  - Які прийоми впливу міг би використовувати вчитель у ситуації і як він їх використовував?
  - Зміст конфлікту для кожного з його учасників.
- Варіанти стосунків з учнем після конфлікту.

### **Ситуація друга**

Викладач спеціальної технології почав заняття з перевірки виконання письмового домашнього завдання. В учня О. не було домашнього завдання й зошита з предмета. Викладач, не виявивши причини невиконання завдання, почав вчитувати учня, заявивши, що він ледар. У відповідь О. у різкій формі відповів, що взагалі не збирається заводити зошит із цього предмета. Тоді викладач веліла О. вийти з кабінету, на що учень відповів: «І не подумаю». «Раз так, я сама піду», - сказала вчителька й пішла.

У збудженому стані викладач прийшла до директора училища, усе розповіла та заявила, що поки учень не вийде з кабінету, вона не буде проводити заняття.

Директор зробила в даній ситуації так: знайшла вільний кабінет і попросила всіх учнів перейти в нього для продовження уроку, а О. попросила залишитись на місці. Під час заняття, що проводилось без О., директор училища розмовляла з ним і з'ясувала, що зошит зі спеціальної технології в учня є і домашнє завдання він виконав, але забув зошит удома, а нагрубив він викладачу через те, що та, не з'ясувавши причини відсутності зошита, відразу почала його ображати. Директору вдалось переконати О. у тому, що він був неправий, що повинен принести та показати зошит викладачу, вибачитись перед нею та попросити дозволу бути присутнім на заняттях.

Після уроку викладач зайшла до директора, і вони разом дійшли висновку, що викладач сама викликала учня на брутальність.

#### 4.4. Конфлікти в закладах освіти та діяльність менеджера з їх попередження та вирішення

Міжособистісна і міжгрупова взаємодії не можуть здійснюватися без суперечливостей та протиріч. Навіть за однакових соціальних та економічних умов кожний учасник цих взаємодій є неповторною особистістю або групою з індивідуальними, не тотожними іншим особливостями інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфери, цілями, потребами, різними ціннісними орієнтаціями, прагненнями, традиціями тощо.

Суперечності можуть бути настільки гострими, що перетворюються на **конфлікти**. Конфлікти заслуговують на певну увагу, тому що вмiле управління людьми передбачає діяльність менеджера освіти з аналізу можливих конфліктів, попередження небажаних конфліктів або вмiлу тактику управління конфліктом, його розв'язання, коли він уже виник. Конфліктології присвятили дослідження багато авторів: М. Спорт, Т.А. Кохан, В. Скотт, Г. Ліппіт, Г.В. Ложкін, В.В. Бойко, О.Г. Ковальов, В.О. Панфьоров, Д.П. Кайдалов, Є.І. Суїменко, М.І. Пірен, А.М. Гірник та ін. Питаннями психологічного аналізу конфліктів у системі освіти займалися значно менше дослідників: Р.Х. Шакуров, Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Н.Л. Коломінський, М.І. Войтович. Особливу увагу приділено конфліктам, які виникають у процесі ділової взаємодії між керівниками різного рівня: завідувач районного (міського) відділу освіти – керівники шкіл, дошкільних закладів; завідувач районного (міського) відділу – представники обласного управління освіти; завідувач районного (міського) відділу – співробітники апарату відділу.

Певну теоретико-методологічну значущість має визначення поняття «конфлікт» (від латинського *conflictus* – зіткнення).

Аналіз досліджень про суть феномену конфлікту показує, що значна частина авторів виходить із семантики слова «конфлікт», і вони мають рацію. Справді, конфлікт – це **зіткнення**: без нього говорити про конфлікт було б нелогічно. Частина визначень називає ключовим словом **протиборство, або боротьбу**. Це слово має велику діагностичну значущість, адже зіткнення може

ще не набути змісту конфлікту. Зіткнення є в будь-якому конфлікті, але не кожне зіткнення можна назвати конфліктом. У зв'язку з цим можна стверджувати, що зіткнення є недостатнім атрибутом конфліктної ситуації як передумови конфлікту. Деякі автори вводять до змісту поняття конфлікту **протиріччя**. Але в кожному окремому випадку доцільно визначити: існують протиріччя **об'єктивно** як різні погляди на одну й ту саму проблему, різні інтереси, різні установки, різні ціннісні орієнтації, різні цілі чи, як пише Д. Майєрс, що точно помітив К. К. Платонов, ці **протиріччя є ілюзорними** внаслідок перекрученого сприймання чужих цілей і мотивів. Повністю погодитися з Д. Майєрсом про головну проблему конфлікту не можемо, адже конфлікт може виникнути і тоді, коли чужі цілі і мотиви сприймаються правильно, але вони не збігаються і їх носії вступають у протиборство (яке породжено об'єктивно існуючими протиріччями).

Істотним з точки зору гуманізації міжособистісної взаємодії є зауваження про трикомпонентний рівень деструкції міжособистісних стосунків, оскільки конфлікт (і міжособистісний, і міжгруповий, і внутрішньоособистісний), як і взагалі міжособистісна (міжсуб'єктна, міжлюдська) взаємодія, має певне емоційне, когнітивне, поведінкове забарвлення. Конфлікт не завжди супроводжується негативними емоційними переживаннями; це залежить від індивідуальних особливостей опонентів. Однак ці переживання можуть бути гострими, але їх модальність значною мірою, за нашими спостереженнями, залежить від індивідуальних особливостей людини: типу нервової діяльності, темпераменту, рівня домагань, установки, ціннісної орієнтації особистості та ін.

Атрибутивними властивостями конфлікту є **зіткнення, протиборство, значущі** для особистості, груп **протиріччя, психологічні чинники**, що мають протилежну спрямованість (установки, норми поведінки, мотиви, інтереси тощо). Виходячи з цього, сформулюємо таке визначення:

***Конфлікт – це зіткнення і протиборство протилежно спрямованих психологічних чинників у взаємодії між особистостями, групами або***

*всередині особистості, породжені значущими для них протиріччями.*

Важливим питанням є також оцінка конфлікту як позитивного або негативного явища взагалі і в педагогічному менеджменті. У психологічних працях конфлікт оцінюється неоднозначно. Одні автори вважають конфлікт явищем негативним. Так, за Б. Д. Паригіним, людина, втягнута в конфлікт, «як правило, досить гостро і болюче переживає ситуацію, що виникла, особливо розладнання своїх взаємин з іншими. А це може мати найрізноманітніші негативні наслідки для її психічного стану... Виявилось, що час післяконфліктного психологічного резонансу в кілька разів перевищує час самого конфлікту... Це час домінування у свідомості людей, у їхній психіці негативних емоцій, важких негативних переживань, що вибивають із звичної колії заданої діяльності».

Конфліктна і післяконфліктна нервова напруга може стати передумовою серйозної душевної та фізичної кризи, яка може призвести до інфаркту. За словами академіка К. М. Бикова, «печаль, яка не виплакана в сльозах, змушує плакати внутрішні органи». Водночас деякі автори висловлюють думку щодо конструктивної функції конфліктів. О. Г. Ковальов вважає, що є конфлікти, які після розв'язання не залишають ніяких негативних наслідків: «Це буває тоді, коли протиборотство має делікатний характер, протиріччя вирішуються так, що конфліктуючі повністю задоволені його рішенням; між ними встановлюються нормальні товариські стосунки, які не мають прихованого відчуття недобррозичливості..» Тут автор ще не стверджує конструктивності конфлікту, а лише обережно визначає позитивний характер його наслідків. Більш рішучий крок у напрямку позитивної оцінки конфліктів роблять М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі: «Коли люди думають про конфлікт, вони частіше асоціюють його з агресією, погрозами, спорами, ворожістю, війною тощо. У результаті існує думка, що конфлікт – явище завжди небажане, що його необхідно за можливості уникати і що його слід негайно розв'язувати, як тільки він виникає...

Сучасна точка зору полягає в тому, що навіть в організаціях з

*ефективним управлінням деякі конфлікти не тільки можливі, а навіть, можливо й бажані... Адже в багатьох ситуаціях конфлікт допомагає виявити різноманітність точок зору, дає додаткову інформацію, допомагає виявити більшу кількість альтернатив або проблем і т. ін.»*. Ці автори поділяють конфлікти на *функціональні* (які сприяють підвищенню ефективності організації) і *дисфункціональні* (які зумовлюють зниження особистої задоволеності, групового співробітництва й ефективності організації).

Деякі із суперечностей, якщо вони перетворюються на протиборство двох або більше сторін, стають конфліктами. За наслідками ці конфлікти поділяються на *деструктивні та конструктивні*. Деструктивні конфлікти руйнують міжособистісні стосунки, заважають позитивному розвитку особистості, негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я людей. У разі конструктивних конфліктів, їх розв'язання не зашкоджує здоров'ю людей, забезпечує перемогу прогресивного, сприяє розвитку особистості. Враховуючи можливі негативні наслідки психічної напруги, довготривалої стресової ситуації, керівникові частіше слід думати про те, як попередити небажані деструктивні конфлікти. А коли керівник приймає конфліктне рішення, то доцільно зіставити всі можливі його наслідки і, насамперед, його вплив на психіку дитини. Крім того, менеджер освіти (як і будь-якої іншої галузі) повинен уміти управляти конфліктом.

Педагогічний менеджмент істотно відрізняється від менеджменту у виробничій сфері саме центрованістю на особистість, заради якої побудована вся система освіти. Тому, оцінюючи позитивні та негативні наслідки конфлікту, необхідно зіставити цінності, які захищає кожна конфліктуюча сторона, моральний аспект дій сторін і з цієї точки зору класифікувати. Отже, конструктивним у системі освіти є конфлікт, коли менеджер вступає у протиборство з такими явищами, як образа особистості, порушення прав людини та дитини, а також у випадках, коли виникає закономірний конфлікт між застарілими догмами і новим мисленням.

Якщо перевести наведені конфліктні ситуації в площину міжособистісної

взаємодії, то, свідомо ідучи на зіткнення, ми повинні використати всі можливості попередження протиборства, яке негативно впливатиме на психічне здоров'я, тобто попередити конфлікт як психотравмуючий фактор.

Теоретичний аналіз літератури показує, що у сфері освіти є деякі корисні напрацювання з типології «важких» педагогів, що можуть стати конфліктогенними особистостями. Зокрема, Р.Х. Шакуров, аналізуючи психологічні особливості різних типів «важких» вчителів, дає поради щодо шляхів впливу на них з метою попередження деструктивних конфліктів.

Підґрунтям оптимізації стосунків з «важкими» співробітниками, за Р.Х. Шакуровим, є зміна їх соціально-психологічних ролей, вплив через колективне засудження негативних рис з одночасним виявленням та адекватною оцінкою позитивних проявів. Під колективним засудженням маємо на увазі індивідуальне за формою засудження негативних рис з боку авторитетних для співробітника членів колективу і референтних груп.

Цікаві спостереження і характеристики конфліктних членів педагогічних колективів шкіл наведено у праці Н. П. Анікєєвої. У табл. 4.2. узагальнено міркування щодо шляхів попередження конфліктів у колективі.

Основою підходу до конфліктогенних особистостей є прагнення використати їхні позитивні якості, сформувати адекватну самооцінку за допомогою взаємної вимогливості свідчать про наявність у них рис демонстративних особистостей.

Таблиця 4.2.

#### **Психологічні типи конфліктогенних особистостей в педагогічному колективі і можливі шляхи впливу керівника на них**

<b>№ з/п</b>	<b>Назва типу (за Н.П. Анікєєвою)</b>	<b>Психологічні особливості (за Н.П. Анікєєвою)</b>	<b>Пропоновані нами шляхи впливу на цих співробітників</b>
1	2	3	4
1	Імітатор	Демонструє велику завантаженість справою, турботу про дітей, часто питає, де директор, бо до цього має якісь дуже важливі справи. Готовий до конфлікту, якщо його імітація не	Виявлення реального внеску в роботу та його оцінка перед співробітниками. Допомога у переключенні енергії імітатора на саму справу, а не на розмову про неї.

		сприймається як діяльність	
2	Громадський діяч	Віддає перевагу виконанню громадських доручень, унаслідок чого не вистачає часу для навчально-виховної роботи з дітьми. Намагається бути членом різних комісій, повчати інших, а це провокує незадоволеність колег	Індивідуальна розмова, у якій слід поставити перед співробітником умову про те, що участь у престижних для нього громадських справах буде залежати від успішного виконання ним службових обов'язків, а також наголосити на необхідності виконання всієї навчально-методичної роботи

Продовження табл. 4.2.

1	2	3	4
3	Генератор самореклами	Турбується, насамперед, про особистий престиж. Тому те, що робить він, повинно, на його думку, бути у центрі уваги як найважливіша справа. Такий співробітник часто стає центром та ініціатором конфліктних ситуацій, агресивно ставиться до тих колег, які добре працюють, але не займаються саморекламою	Коллективне засудження з поєднанням об'єктивної оцінки результатів роботи та особистих якостей: не тільки негативних, а й позитивних (наприклад, енергійність, ініціативність). Переключення енергії цих людей на справді важливі для всього колективу справи.
4	Патріарх (досвідчений педагог перед пенсійного віку)	Із задоволенням прагне повчати молодих та нових членів колективу. Коли критикує колег, шкодує, що не порадилися з ним. Вважає, що його методика викладання найкраща. Така позиція часто викликає роздратування колективу.	Залучення до наставництва: доручити опіку конкретного недосвідченого вчителя. Висловлюючи повагу до досвіду патріарха, пояснити, що не все минуле – це найкраще, досвід і майстерність не є тотожними. Нагадати, що надмірне протиставлення минулого сучасному викликає роздратування у молодих колег
5	«Прима» (яскрава особистість, яка має реальні дані для лідерства)	Веде тонку психологічну роботу проти інших популярних членів колективу («зірок»); в їх присутності демонструє позитивні дії, а за спиною натякає на деякі недоліки. Все це робиться для дискредитації можливих «суперників». Така позиція найбільше шкодить психологічному клімату в колективі, оскільки вона є зовнішньо прихованою	Підтримання позитивної орієнтації неформального лідера, об'єднання його з іншими лідерами (з урахуванням найбільш сильних якостей). Об'єктивна оцінка позитивних якостей «прими», а також визначення аспектів діяльності, в яких інші члени колективу досягають більш високих результатів

Р.Х. Шакуров та Н.П. Анікеева підкреслюють умовність визначених типів

у табл. 4.3.

Характеристики, наведені у табл. 4.3., а також розроблені Р.Х. Шакуровим та Н.П. Анікеевою, не вичерпують усього різноманіття особового складу колективу і складності у міжособистісній взаємодії менеджера освіти і підлеглих, але вони визначають типові труднощі у повсякденній праці керівника.

Таблиця 4.3

**Психологічні типи «важких» для керівників установ і підрозділів освіти особистостей і шляхи впливу на них**

№ з/п	Назва типу	Психологічні особливості	Доцільні шляхи управлінського циклу
1	2	3	4
1	Опозиціонер (нонконформіст)	Досить компетентний співробітник, якого не задовольняє його посадовий статус. Майже завжди висловлює точку зору, яка є протилежною думкам керівника. Здається, що він заздалегідь має установку «проти керівника». Самостійність суджень нерідко переходить у впертість навіть у неprinципових питаннях. Основний мотив такої поведінки – самоствердження через протест, показ себе як професіонала більшого гатунку, ніж керівник. Має риси, подібні до «патріарха»	Холоднокровний, спокійний тон звернення, прилюдне відзначення позитивних рис, залучення до різних комісій як вияв довіри та цінування ділових якостей. Аргументоване доведення неправильності «позицій», точки зору
2	Пристосуванець (конформіст-погоджувальник)	Співробітник, який у присутності керівника висловлює безумовну згоду з ним, підтримку, але внутрішньо не завжди погоджується з цим. Критикує керівника у його відсутності. Основний мотив такої поведінки – забезпечення собі «доброго життя» за рахунок позитивного ставлення керівника	Стимулювання до висловлення справжньої думки щодо тих чи інших подій. Заохочення власних поглядів, якщо навіть вони нетотожні з позицією керівника
3	Фаворит (улюбленець більш високого начальства)	Співробітник, який демонструє всім членам свого колективу й особливо безпосередньому керівникові, що користується підтримкою начальника більш високого рівня. Повідомляє тому «інформацію» про внутрішні	Виявлення негативних рис фаворита перед колективом. Відверта розмова керівника з начальником: розкриття негативних аспектів поведінки фаворита, що не сприяють авторитету

		справи колективу. Нагадує колегам (і керівникові) про свої позитивні стосунки з «елітою», «сильним світу цього». Основний мотив такої поведінки – забезпечення психологічного захисту від вимогливого керівника, своєрідне задоволення відчуття гідності (марнославство)	начальника
--	--	--	------------

Узагальнення описів конфліктів керівниками освітянських закладів різного рівня дає підставу для об'єднання типових причин конфліктів у табл. 4.4.

Таблиця 4.4

**Типові причини конфліктів у системі управління освітою  
(на думку завідувачів районних відділів освіти)**

№ з/п	Посадова вертикаль	Причина конфліктів
1	Завідувач районного відділу освіти – директор школи	Недисциплінованість, зарозумілість директора, формалізм у роботі, невиконання закону про освіту
2	Завідувач районного відділу освіти – працівники апарату відділу	Завищена самооцінка підлеглих, безініціативність, некомпетентність підлеглих, нечіткий розподіл обов'язків у відділі
3	Завідувач районного відділу освіти – працівники обласного управління освіти	Грубість керівників обласного рівня, невідповідність вказівок місцевим умовам, необ'єктивність критики

Психологічний аналіз наведених причин конфліктів, які ми побачили «очима завідувачів районних (міських) відділів», свідчить про те, що в разі конфлікту «знизу вгору» (завідділу – працівники обласного управління освіти) більш яскраво вирізняються **причини особистісного плану** (грубість керівників, необ'єктивність); у разі конфлікту між керівником відділу і підлеглими він переважно визначає **соціально-рольові недоліки** ділових стосунків. Цей феномен є типовим для каузальної атрибуції службових конфліктів і саме ним можна пояснити той життєвий факт, коли керівник, що втратив свою управлінську посаду, починає більш уважно ставитися до

особистісних рис співробітників, яких раніше розглядав у формально-діловому ракурсі.

Більш широкий перелік типових причин конфліктів у системі освіти наведено у табл. 4.5.

Таблиця 4.5

**Ранжований перелік типових причин службових конфліктів у системі освіти**

№ з/п	Причина конфліктів	%	Ранг
1	Недоліки в організації праці	32,8	1
2	Несумлінне ставлення людей до праці	20,65	2
3	Особистісна несумісність	20,65	2
4	Недисциплінованість окремих співробітників	11,7	3
5	Грубість керівників у спілкуванні з підлеглими	8,8	4

Поряд із суто психологічними чинниками конфліктів значне місце займають загальноуправлінські недоліки, які стають основою психологічного напруження.

На жаль, конструктивні конфлікти (наприклад, суперечності пошуку кращих шляхів управління або вдосконалення навчально-виховного процесу) нетипові для сьогоденної системи освіти. Особливо гостро виявляються зараз безпосередньо або опосередковано негативні риси соціально-економічної ситуації, коли тривала не виплата зарплати працівникам навчальних закладів гальмує розвиток вищих потреб особистості (самоактуалізація, самовираження, самовдосконалення тощо).

У процесі аналізу типових психологічних джерел конфлікту між керівниками та підлеглими, між педагогами та учнями значну роль самооцінки особистості, рівня домагань в етіології конфліктів (міжособистісних і внутрішньоособистісних). *Зіткнення самооцінки та рівня домагань*

*особистості з більш низькими оцінками з боку керівників* (а в учнів – з боку педагогів) *породжує протиріччя, яке є конфліктогенним*. Так, діагностування самооцінки учнів, педагогів, керівників за допомогою модифікованої методики Т. Дембо-С. Рубінштейна допомагає наочно визначити амплітуду розбіжності між самооцінкою та зовнішньою оцінкою. *Доведення цього протиріччя до конфлікту, як ми вже зазначали, залежить від значущості* (особистісного смислу, за О. М. Леонтьєвим) *тієї якості, яку оцінює людина, її індивідуально-психологічних особливостей, референтності того, хто дає зовнішню оцінку*.

Аналіз причин конфліктів у діловому спілкуванні методичних працівників з педагогами показує, що типовими причинами конфліктів є: недостатня (об'єктивна або на думку педагога) компетентність методиста; небажання вчителя ознайомлюватися зі здобутками передового досвіду, досягненнями науки (інноваціями) і (особливо) використовувати їх, негативні вчинки з боку методиста.

Зіставлення типових причин конфліктів в установах освіти різного рівня свідчать про те, що конфлікти негативно впливають на працівників освітянських закладів. Специфіка конфліктів у системі освіти полягає також у тому, що в конфлікт досить часто «втягуються» не безпосередні опоненти, а інші люди (діти, батьки). Конфлікти безпосередньо й опосередковано негативно впливають на сприйняття педагогічних працівників оточенням, тобто на імідж педагогічних працівників, педагогів, на формування позитивного образу вчителя.

Наявність відповідей про психологічну несумісність педагогів у міжособистісних стосунках свідчить про проблеми з доббором педагогічних кадрів, а більшою мірою – про недоліки в міжособистісному спілкуванні, стосунках, недостатньому рівні їхньої психологічної культури. Важливим питанням вдосконалення педагогічного менеджменту в напрямі його демократизації та гуманізації є проблема діагностування, експертизи конфліктів.

У сфері управління взагалі і освітою зокрема експертиза конфлікту має кілька цілей.

Експертне судження про наявність конфлікту є дуже важливою інформацією (прямою або опосередкованою) про ефективність управлінської діяльності керівника навчального закладу. Частота конфліктів розглядається як один з важливих показників соціально-психологічного клімату колективу, стилю керівництва.

Крім того, експертиза конфліктів, за умови узагальнення, типізації та систематизації їх причин, дає підставу для визначення типових труднощів, усунення яких може стати метою управлінської діяльності менеджера. У свою чергу, рефлексія цих причин, труднощів стає підставою для визначення та формулювання актуальних проблем наукових досліджень у галузі соціальної психології та конфліктології.

Передбачалося, що демократизація суспільства в цілому та управління зокрема активізує надії людей щодо прояву керівниками більшої людяності. Однак ці очікування не здійснюються, тому що керівники не володіють культурою особистісно спрямованого управління. Крім того, не завжди виправдовуються очікування (експектації) керівників щодо сумлінного виконання підлеглими їхніх обов'язків. Тому виникають зіткнення, конфліктні ситуації, які переростають у конфлікти.

Коли гостро постає проблема забезпечення матеріальних потреб педагогів (перший прошарок у «піраміді потреб» А. Маслоу), для школи типовими є конфліктні ситуації, пов'язані саме з цим становищем. Загострюються також протиріччя між співробітниками на основі соціально-психологічної несумісності.

Важливу роль у запобіганні конфліктам у педагогічних установах відіграє згуртованість їх керівництва (команди). Вивчаючи причини конфліктів між директором школи та його заступником, Р.Х. Шакуров встановив, що найчастіше конфлікти, на думку заступників, зумовлені неможливістю проявити самостійність, ініціативу; директори, навпаки, вважають, що

заступники не виявляють необхідної ініціативи. Справа, мабуть, у тому, що їхня ініціатива спрямовується не на цілі, які визначені керівниками. Типовими причинами конфліктів між директорами та їхніми заступниками, за Р.Х. Шакуровим, є розбіжність в оцінці праці та особистості підлеглих.

У міжособистісних (ділових і особистих) стосунках керівників відділів освіти та їхніх заступників конфліктогенність ситуації залежить від ділових та особистих якостей керівника та заступника: ступеня відданості справі, самооцінки, рівня прагнень, ціннісної орієнтації. Розглянемо кілька ситуацій.

*Перша ситуація:* ділова спрямованість обох керівників, високий рівень компетентності і збігання особистіших цінностей. За таких умов у стосунках керівників буде менше конфліктогенних чинників.

*Друга ситуація:* заступник є професійно компетентнішою людиною, ніж його начальник, і має намір (або навіть і не має його) стати начальником. Усвідомлення такої можливості може зумовити у керівника комплекс неповноцінності, а це стає підставою для конфлікту.

*Третя ситуація:* заступник не виявляє позитивних професійних і особистих якостей. У такому випадку теж можливий конфлікт між керівником і його заступником.

*Четверта ситуація:* високий рівень професійної компетентності в обох керівників, збіг самооцінок, рівня прагнень, психофізіологічна сумісність, але не збігаються ціннісні орієнтації. У такому випадку можна передбачити конфліктогенний чинник: зіткнення оцінок явищ освітянського життя. Спостереження і аналіз взаємин керівників із заступниками в навчальних закладах показують, що суперечність, зміст якої досить чітко визначений Р.Х. Шакуровим для випадку «директор школи–заступник директора» є типовою і для інших рівнів управління. Це закладено у самих посадових особливостях очікування: керівник чекає від заступника змістовної самостійної (до певної межі) праці, а заступник прагне до опанування повноважень керівника (але без його відповідальності). У деяких установах заступник, коли він замінює свого начальника, намагається показати співробітникам, що він працює не гірше, а

навіть краще: більш демократичний, енергійний тощо. Але від його ставлення до колективу з позицій заступника до його ж ставлення вже з посади керівника може бути велика відстань.

Можливі конфлікти та конфліктні ситуації доводять велику значущість управління конфліктами в освіті.

Методологічною основою управління конфліктами повинна бути логіка управлінського процесу з урахуванням специфіки конкретних конфліктів.

Успішну апробацію пройшла така розгорнута поетапна діяльність з розв'язання конфліктів:

1. *Визначення учасників конфлікту:* безпосередніх і тих, які підтримують опонентів або «втягнуті» у конфлікт. Як правило, у навчальних закладах, особливо навчально-виховних, специфікою конфлікту є використання конфліктуючими таких «засобів», як учні, їхні батьки тощо. Тому чітке визначення всіх, хто має причетність до конфлікту, є необхідною умовою ефективного його подолання. Тут важливо зібрати якомога більше інформації.
2. *Формулювання проблеми, тобто основної суперечності,* що є базою конфлікту.
3. *Вивчення та визначення мотивів опонентів.* Доцільно запросити для діагностування професійного психолога, адже виявлення мотивів поведінки людини є дуже складним питанням. Його розв'язання потребує застосування комплексу методик; спостереження, інтерв'ю, узагальнення незалежних характеристик, експерименту, аналізу продуктів діяльності. Але й у разі залучення психолога від керівника значною мірою залежить правильність висновків щодо мотивів конфліктуючих сторін.
4. *Розробка варіантів виходу з конфлікту.* Доцільно використати варіанти, які пропонуються за тестом К. Томаса, навіть якщо іноді цей варіант здається парадоксальним.
5. *Ознайомлення опонентів з можливими конкретними варіантами рішення.* Досвід показує, що саме обговорення з опонентами загальних

варіантів розв'язання конфліктних ситуацій має психокорекційну значущість. З одного боку, йде розширення «репертуару» шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії. З іншого – обговорення типових варіантів виходу з конфлікту і зіставлення їх з конкретною ситуацією допомагає «звучити плацдарм спору», виключити з нього психотравмуючі елементи. Ознайомлення опонентів з варіантами розв'язання конфлікту здійснюється індивідуально з кожним або залежно від їх психологічних особливостей: у вигляді ділової гри з виконанням опонентами ролей протилежної сторони.

6. *Прийняття рішення, яке влаштовує опонентів.*

7. *Реалізація прийнятого рішення.*

8. *Аналіз та оцінка ефективності розв'язання конфлікту.*

Етапи розв'язання конфлікту відповідають логіці процесу управління (планування – 1-4 етапи; організація – 5-7 етапи; контроль – 8 етап). Інформація про те, що конфлікт не розв'язаний, стане поштовхом для пошуку нових, більш ефективних шляхів його усунення.

У працях психологів визначено педагогічний та адміністративний шляхи розв'язання конфліктів. Більш притаманним демократичному стилю керівництва є *педагогічний шлях*, який передбачає використання таких методів, як переконання, навіювання тощо. Можна порадити також більш широке використання психотерапевтичного впливу. У цьому аспекті велику допомогу може надати психологічна служба в освіті.

*Адміністративний шлях* – це більш гострий інструмент, тому його треба використовувати не часто й обережно. Але кожен керівник повинен володіти ним. Підлеглі на прикладі вживання адміністративних заходів можуть усвідомити не тільки правові аспекти праці, а й пріоритети керівника. Наприклад, після порушення одним із співробітників норм службової етики керівник видав наказ, в якому було визначено покарання за цей вчинок. Таким чином, працівники побачили, що керівник вимогливо ставиться до питання дотримання кожним членом колективу культури спілкування; отже, нею треба

володіти. Як бачимо, цим досягнуто й ефекту профілактики конфліктів.

## *Розділ 5*

# **УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ**

### **5.1. Основні наукові підходи до управління персоналом**

Управління персоналом – важлива складова менеджменту кожного підприємства і організації. «Кадри вирішують все», але кадри можуть стати і головною причиною невдач.

Підходи до управління персоналом залежать від цінностей, які домінують у суспільстві, від тих структурних змін, що відбуваються в економіці та на виробництві. Щоб усвідомити, які зміни повинні відбутися у роботі з персоналом на сучасному етапі і чому вони повинні відбутись, розглянемо **ретроспективу розвитку персонального менеджменту** в контексті поступу науки управління й суспільства.

У 1900 - 1925 р.р. економіка характеризувалася наявністю дешевої робочої сили, збагаченням засобів виробництва та політикою невтручання. Це зумовило появу в управлінні персоналом моделей, заснованих на раціональних діях і внутрішніх процесах. У цей період започаткована **промислова психологія Х. Мюнстерберга**, який виділяє три мети життєдіяльності соціальної організації: пошук людей із такими інтелектуальними якостями, які найбільше підходять для виконання конкретної роботи; створення психологічних умов, які будуть сприяти отриманню високих результатів; визначення впливів на умонастрої людини для реалізації інтересів бізнесу.

На той час розвивається **раціонально-цільова модель управління персоналом Ф. Тейлора**, основними компонентами якої є продуктивність праці та прибуток. В основу цієї теорії покладено зрозумілі цілі, раціональний аналіз, ініціативу, які й забезпечують результат. Однак ставлення до робітника в цій моделі управління – як «до гвинтика у механізмі».

Паралельно з тейлоризмом розвивається **бюрократична модель управління персоналом М. Вебера**, що справила значний вплив на американську

концепцію менеджменту в 30-40-х роках ХХ століття. М.Вебер тлумачив бюрократизм як ідеальний тип організації, що дає змогу досягти максимальної ефективності управління. Згідно із цією теорією, бюрократична організація управління людьми ґрунтується на системі чітко визначених правил поведінки суб'єктів управління, суворій дисципліні, чітких посадових компетенціях суб'єктів управління, що окреслюють обсяг влади кожної посадової особи, регламентації їх праці аж до докладного опису окремих управлінських операцій. Бюрократична модель і донині залишається однією з форм організації сучасного капіталістичного виробництва.

У 1926-1950 роках у світі відбувалися події, які призвели до економічної кризи, падіння фондової біржі. Всі держави спрямували зусилля на технологічний розвиток і благоустрій. За таких умов почали розвиватися стилі управління, які давали можливість скоріше вийти з кризи. Це зумовило виникнення моделі організації, зорієнтованої на людину, концептами якої стали відданість, згуртованість, моральність. Виникло поняття «робота в команді». Працівники відчували потребу у створенні професійних спілок.

В американському менеджменті сформувалася **школа «людських відносин» Елтона Мейо**. Він виявив, що навіть чітко розроблені процедури і робочі операції, висока заробітна платня не завжди є передумовами високопродуктивної праці і обґрунтував необхідність переходу до співпраці. Ним доведено, що на зростання продуктивності праці впливають багато чинників, серед яких пріоритетними є людський фактор як основний компонент ефективної організації, потреби людей і соціально-психологічний клімат у колективі. **Сутність теорії Е. Мейо** полягає в тому, що:

- Люди в основному вмотивовані соціальними потребами й відчувають свою індивідуальність завдяки своїм відносинам з іншими людьми у колективі.
- Робота певною мірою втратила привабливість внаслідок науково-технічної революції (НТР), і тому людині варто шукати задоволення в соціальних відносинах та соціальному сприйнятті.

- Люди більш чутливі до соціального впливу груп рівних їм людей, ніж до спонукань і контролю з боку керівників.
- Працівник реагує на розпорядження керівника, якщо останній приділяє увагу його соціальним потребам і його бажанню бути почутим.
- Фактор співпраці в групі є надзвичайно важливим. Неформальні відносини між людьми в процесі виробництва являють собою силу, з якою керівники не можуть не рахуватися.
- Необхідно відмовитися від авторитарного управління й переходити до «менеджменту участі».

У 1957-1975 роках з'явилися **моделі відкритих систем**. Технологічний розвиток того періоду зумовив зміну цінностей у суспільстві: зріс інтерес до індивідуальності працівника, освіти, добробуту. Навколишній простір став більш динамічним і менш передбачуваним. Постала необхідність у навичках недовготривалого управління (реакції, швидкого прийняття рішення) й гнучкості. Концептами моделі відкритих систем (*Мінцберг*) стали гнучкість і зовнішня підтримка. Адаптація до вимог навколишнього середовища можлива за умови розвитку творчості й новаторства.

У цей період виникла **теорія «людських ресурсів» Д.МакГрегора**, автора відомої роботи «Людська сторона підприємства» (1960). В основу своєї книги він поклав *дихотомію теорій*, умовно позначивши їх «X» і «Y». Через деякий час була видана книга *Вільяма Оучі «Методи організації виробництва. Теорія Z»*. Ці три теорії становлять один із найважливіших напрямів розвитку теорії управління взагалі.

Останньою теоретичною «хвилею» менеджменту стала **концепція «виробничої демократії»**. Основоположниками цієї ідеї («виробничої демократії») є американські соціологи *Дж.Коул і А. Горц*. Сутність концепції полягає в спробі узгодити інтереси бізнесу з дедалі наполегливішими вимогами працівників щодо поліпшення свого становища в економічних і соціальних сферах, її основними компонентами є: офіційне визнання конфліктів між робітниками і підприємцями, створення окремих «посередницьких інстанцій»

для вирішення спірних питань, забезпечення формального представництва робітників в адміністрації підприємства. Саме це, на думку теоретиків менеджменту, виведе демократичні процеси за рамки політичної сфери безпосередньо в сферу економічну. *Ці результати досягаються завдяки таким діям:*

- використанню в управлінні більш гнучких методів, значною мірою заснованих на взаємній згоді між підприємцями й працівниками;
- зменшенню вертикальної спрямованості менеджменту як системи влади і розвитку горизонтальних зв'язків;
- поступовому перетворенню менеджменту на ланцюг осередків, зв'язок між якими практично виключає субординацію, тоді як суворий контроль за якістю продукції повністю здійснюється комп'ютерними системами;
- участь робітників в отриманні прибутків.

Основне завдання менеджменту, залишається таким самим як і раніше: зробити людей здатними до спільних дій шляхом окреслення спільних цілей, визначення для них цінностей, створення правильної структури організації, формування необхідних трудових навичок і забезпечення кваліфікаційного розвитку. Але чинником виконання цього завдання стає не наказ, а власні бажання, що можливо тоді, коли робітник розраховує на якийсь задовільний для себе результат від ефективної діяльності підприємства. У зв'язку із цим менеджери поступово з керівників перетворюються на координаторів спільної праці, спрямованої на досягнення спільної мети підприємства, не нав'язуючи своїх готових рішень.

До основних завдань менеджерів належить трансформація єдиних цілей підприємства у конкретні завдання для кожного виробничого підрозділу й організаційної одиниці.

Концепція «виробничої демократії» деякою мірою змінює і процедуру оцінювання діяльності менеджера та менеджменту, зумовлюючи використання категорій, що виходять за межі сфери суто економічної ефективності. Передусім під час оцінювання береться до уваги соціальна результативність

менеджменту: якість життя працівників підприємства, а також їх здатність бути активними і відповідальними учасниками прийняття рішень.

У цілому ж зміст цієї концепції полягає в тому, що вона спрямована на перерозподіл організаційних рішень у корпораціях за рахунок часткової передачі верхніми ешелонами управління повноважень щодо їх прийняття працівникам нижчих ієрархічних структур. По суті йдеться про передачу співробітникам найбільш трудомістких, повсякденних функцій контролю за якістю продукції і нагляду за станом трудової дисципліни на підприємствах.

Поняття **«управління людськими ресурсами»** виникло у 80-х роках ХХ століття в США. Як свідчать дослідження американського вченого П.Бомонта (P.V. Beaumont, 1993), цей термін відрізняється від попереднього (**«управління персоналом»**), оскільки позначає ширшу організаційну «філософію», зорієнтовану на довгострокову перспективу. Основними в концепції «управління людськими ресурсами» є проблеми кооперації праці, центральну роль у забезпеченні якої відіграє лідерство, що створює те життєве «зімкнення», без якого кооперація праці в організації неможлива. Цій проблемі присвячена книга згаданого автора «Управління людськими ресурсами: ключові концепції та навички».

Вивчення, аналіз і узагальнення результатів дослідження американських учених дали змогу виявити такі **ознаки менеджменту «управління людськими ресурсами» (УЛР), що відрізняють його від «менеджменту персоналу»:**

- УЛР тісно пов'язане зі стратегічним плануванням людських ресурсів: розширенням ранньої практики прогнозування зайнятості та послідовним плануванням набору працівників;
- у рамках УЛР встановлюються двосторонні зв'язки між плануванням людських ресурсів і організаційною стратегією та плануванням діяльності організації;
- УЛР передбачає збагачення практики ведення переговорів між керівництвом, підприємцями-господарями і профспілками про умови праці, використання механізмів залучення працівників до прийняття й

ухвалення управлінських рішень, укладання колективних трудових угод тощо;

- за умови впровадження УЛР увага переноситься з «організаційного клімату», за допомогою якого розв'язувалися проблеми задоволеності робітників підприємства, на формування «організаційної культури» – специфічні дії установи щодо формування цінностей, взаємин, норм поведінки;
- ідея щодо вибору, навчання окремих співробітників, оцінювання виконання ними роботи і рішень щодо компенсації, яка ґрунтувалася на визнанні ролі окремих працівників та значення детального індивідуального опису роботи замінена вірою в те, що ефективність діяльності загалом досягається не завдяки роботі індивіда, а завдяки ефективній праці команди або робочої групи;
- УЛР спрямоване на довгостроковий розвиток індивідуального потенціалу службовців у процесі навчання, на відміну від вузькоспрямованого і нетривалого навчання індивідуальних навичок роботи;
- у рамках УЛР люди визнаються «соціальним багатством», спроможними вдосконалюватися і самовдосконалюватися;
- УЛР передбачає налагодження відносин довіри з підлеглими, що приводить до «партнерства», отримання від працівників повної інформації про стан справ в організації;
- збільшується вага самоуправління і самоконтролю в процесі управління підприємством.

## **5.2. Основні етапи запровадження змін у роботі з персоналом**

Перш ніж визначити мету й завдання щодо управління персоналом та планування його розвитку, треба зрозуміти, для чого ми це робимо, в якому напрямі плануємо рух.

Почніть із **чіткого формулювання вашого власного бачення**: що, навіщо і як змінювати в роботі з персоналом. Лідер має чітко уявляти, що є

ключовим у його намірах. Бачення має бути цілеспрямованим, добре обдуманим і практичним. Лідер повинен вірити в нього, оскільки він одержує «вогонь і натхнення» від цього. Це бачення лідер буде використовувати як пробний камінь, щоб приймати виважені управлінські рішення, визначати пріоритетність тих чи інших напрямів роботи, перевіряти успіх і підвищувати рівень моральності в команді.

***Особливості організаційного бачення директора школи:***

1. Воно має бути пов'язане з конкретною освітньою організацією у конкретному часі.
2. Його слід обирати з інших можливих бачень розвитку школи як таке, що найбільше відповідає запитам, потребам учнів і їхніх батьків.
3. Воно має відображати щирі наміри й зобов'язання директора.
4. Воно має бути привабливим для персоналу, вмотивовувати його до діяльності. Воно повинно стати баченням працівників.
5. Воно може бути розвинуте й оцінене через якийсь час внаслідок зміни ресурсів або потреби. Немає жодного організаційного бачення, що мало би право бути постійним.

***Джерелами організаційного бачення є три групи факторів, що зумовлюють його структуру. Це:***

1. Фактори в межах лідера – його власної віри й цінностей.
2. Фактори в межах школи – її історія, клієнтура (учні, батьки учнів, соціальні групи, інституції, приватні особи), персонал, ресурси і потенціал персоналу.
3. Фактори в межах зовнішнього оточення – очікування суспільства щодо цілей освіти.

*Зробіть ваше бачення зрозумілим і прийнятним для всіх осіб, зацікавлених у розвитку школи. Використовуйте для цього будь-які засоби, що є у вашому розпорядженні, щоб повідомити про своє бачення. Використовуйте консультації, огляди, анкетні опитування й інтерв'ю.*

Під час планування змін у роботі з персоналом дуже важливо вра-

ховувати культуру організації. Найбільш вагомим чинником створення реального бачення є ідентифікація його з «духом школи». Організаційна культура – це специфічні дії певної школи, сукупність цінностей, стосунків, норм поведінки, як це показано на рис. 5.1. Організаційна культура визначає типовий для школи підхід до розв'язання проблем навчання, виховання та розвитку дітей, згуртування колективу педагогів, специфіку управління і включає:

- етос (цінності й віру організації);
- організацію (характер налагодження діяльності персоналу, учнів, процесів навчання, виховання, розвитку школярів, системи контролю, інформаційного забезпечення управління, структури, зв'язків, поточної роботи, адміністрування);
- людей (їх навчання, взаємини, поведінку, стилі роботи й навички).



Рис. 5.1. Організаційна культура

Невдачі в одній із трьох сфер, що визначають організаційну культуру школи, впливають на роботу в інших.

**Цінності й віра організації** залишаються стабільними протягом тривалого часу й змінюються дуже важко. Вони мають великий вплив на школу, тому вони є наріжним каменем у рішеннях людей. Цінності

підтримуються уявленнями про те, що ми вважаємо гідним уваги. Джерелами їх формування є: погляди батьків, релігія, «філософія» школи, світогляд людей, якими ми захоплюємося, культура тощо.

*Коли керівник має прийняти рішення про зміну етосу?* За умови зміни функцій або розміру школи, низької оцінки її роботи, невідповідності етосу навколишньому середовищу. Цінності неможливо змінити без боротьби, але зменшити опір персоналу їх зміні можна.

Для цього потрібно: переконати людей в необхідності та вигідності цих змін; зробити так, щоб люди взяли участь у змінах, самі вирішували що і як змінити. У процесі зміни етосу адміністративно-управлінський персонал має демонструвати впевненість у потрібності цих змін; бути чесним щодо того, в яких змінах люди можуть брати участь, а в яких – ні (з поясненням причин).

*Як почати зміни?* Зробіть так, щоб персонал знав про нинішній стан етосу та пояснить, чому він не може бути основою для подальшого розвитку школи; обговоріть цінності й віру з персоналом і клієнтами; зробіть так, щоб про ці цінності знали, і обговоріть їх з тими, хто має вплив на них; забезпечте демократичне обговорення і зворотний зв'язок; підтримуйте тих, хто ці цінності уособлює; знаходьте підтвердження тому, що ці цінності сприймаються.

### **5.3. Професійний відбір персоналу**

***Будь-яка організація, що збирається наймати людей, повинна здійснити певні кроки. Зокрема:***

1. Прогнозування потреби в людських ресурсах.
2. Специфікацію індивідуальних якостей, необхідних у роботі, та їх ідентифікацію.
3. Визначення й використання відповідних каналів набору.

Процес планування набору персоналу є динамічним і нерозривно пов'язаним із тими змінами, що відбуваються в навколишньому середовищі й усередині організації. Світова практика свідчить, що найбільш успішно вирішуються питання планування персоналу в тих організаціях, де є професійні

менеджери з набору.

У 1980-х роках ХХ ст. проблема планування набору персоналу широко обговорювалася, зокрема в літературі, в контексті виконання завдань соціотехнічної системи, в рамках якої основна увага приділялася автономній або напіваавтономній роботі фахівців. В оголошеннях щодо вакансій у такій системі традиційно подався точний опис (норми) роботи для висококваліфікованих, але вузькоспеціалізованих кадрів. Останнім часом відбувається перехід до гнучких систем організації праці, в яких зусилля команди, інтегруються, як у процесі виконання роботи, так і під час розподілу відповідальності за якість результату. Для роботи в гнучких системах потрібні працівники, що не тільки мають необхідний рівень професійної підготовки, але й володіють необхідними особистісними якостями.

***Дослідження майбутніх потреб у людських ресурсах здійснюється в чотири етапи:***

*крок 1:* дослідження внутрішнього стану справ в організації та зовнішнього ринку праці;

*крок 2:* визначення майбутніх можливостей організації;

*крок 3:* визначення майбутніх потреб організації в людських ресурсах;

*крок 4:* розробка програми розвитку персоналу для розв'язання проблем, які виникли в організації.

Розглянемо ці етапи роботи детальніше.

*Крок 1.* Зовнішні фактори – це події або тенденції поза організацією. До внутрішніх факторів належать події або тенденції всередині організації, такі, як організаційна структура, баланс між результатами й витраченими зусиллями персоналу, орієнтація діяльності на надання послуг, запровадження нових інформаційних і комунікаційних технологій тощо.

*Крок 2.* У процесі розвитку органів управління, потрібно розробити процедури для визначення кількості працівників, які будуть працювати у майбутньому. Для з'ясування майбутніх можливостей організації використовуються як статистичні методи, так і методи суб'єктивного оцінювання.

*Крок 3.* На цьому етапі організація має визначити кількість необхідних працівників, компетенції, типи навичок, що будуть вимагатися, і рівень передбачуваної продуктивності праці. Усе це входить у поняття «попит на людські ресурси». Часто використовуються два основних кількісних методи: аналіз співвідношення та регресивний аналіз. Серед якісних методів оцінювання попиту найпопулярнішим є базовий прогноз, за допомогою якого керівники оцінюють потреби в нових посадах.

*Крок 4.* На цьому етапі організація має визначити невідповідність між майбутніми можливостями і майбутніми потребами, а потім здійснити розробку програми щодо розвитку людських ресурсів.

**Канали вербування персоналу.** Важливим є питання вибору відповідних каналів набору кандидатів на роботу в організацію. *Такими каналами можуть бути:*

- внутрішній ринок праці;
- наявні канали;
- зовнішні канали вербування, що надають багато інформації про претендентів (бюро з працевлаштування, центри оцінювання);
- канали, що використовуються для рекламування набору працівників (радіо, телебачення, газети, дні відкритих дверей, виставки, конференції, Інтернет тощо).

Охарактеризуємо кожен із каналів вербування персоналу окремо.

**Внутрішній ринок праці.** Набір претендентів із числа співробітників організації відбувається на внутрішньому ринку праці. Дослідники проблем управління персоналом акцентують увагу на необхідності розвитку такого ринку. Цей розвиток сприяє просуванню по службі співробітників, що працюють в організації, навчанню й індивідуальному розвитку особистості. Перш ніж розпочинати пошук працівника за межами організації, слід з'ясувати, чи немає підходящих кандидатур серед співробітників у організації.

Виділяють *кілька типів працівників*, що беруть участь у *наборі персоналу на внутрішньому ринку праці*. Це:

- само претенденти – люди, що бажають одержати будь-яку посаду в організації;
- претенденти – люди, що бажають одержати будь-яку посаду в організації на основі рекомендації керівника (менеджера). У разі якщо хтось із керівництва організації рекомендує кандидатуру, чітко зрозумілі слабкі або сильні сторони кандидата;
- претенденти – люди, що обіймають в організації будь-яку посаду, і їхнє просування по службі відбувається на основі принципу планування наступності. При цьому керівництво організації належним чином розробляє графіки наступності, кандидати чітко уявляють своє майбутнє.

**Наявні канали набору персоналу** – це організаційні та функціональні контакти організації, що виникли під час попередніх наборів претендентів на вільні посади. Керівникам організацій важливо знати такі *групи претендентів*, які з'являються під час попередніх наборів:

- претенденти, які раніше були відхилені – група людей, які вже раніше писали заяви або були обізнані з інформацією щодо наявності вакансій. Серед них можуть з'явитися цікаві кандидатури;
- попередні претенденти – претенденти, що не підходили на одну посаду, але можуть дуже добре підійти на іншу;
- претенденти зі складу колишніх працівників. Використання колишніх працівників важливе для організації особливо тоді, коли існує навантаження в межах неповного робочого часу, робота за гнучким графіком або тимчасова робота, спрямована на розв'язання найгостріших проблем організації;
- претенденти, рекомендовані нинішніми співробітниками організації, – люди, що звертаються із заявою про прийом на роботу за порадою родичів, друзів, знайомих, що працюють в організації.

**Зовнішні канали:** бюро з працевлаштування; професійні асоціації; державні посередницькі організації з працевлаштування; консультанти з виходу на ринок праці; навчальні установи; приватні консультанти з набору

працівників; засоби масової інформації.

Консультанти не тільки здійснюють набір на роботу, але й відбирають працівників, головним чином друкарів, обслуговуючий персонал. У такому разі організація, в якій з'явилися вакансії, витрачає менше часу на відбір кандидатів, але має оплатити надані послуги. Немає жодної гарантії, що новачок одразу ж не звільниться.

Консультанти з добору штату для управління – з поповнення управлінських, професійних кадрів або штату фахівців – можуть використовувати зовнішню експертизу. Це коштує грошей. Однак за таких умов теж немає ніякої гарантії, що організаційна культура буде прийнятною для нового працівника.

Консультанти пошуку – «мисливці за головами» – формують інформаційну мережу, що зберігає дані про тих, на кого є постійний попит; багатообіцяючих кандидатів розшуковують, і безпосередньо пропонують їм ту чи іншу вакансію, їхня згода не гарантується. Послуги «мисливців за головами» коштують дорого, хоча не всі кандидати насправді є цінними.

Навчальні заклади педагогічного профілю є нині пріоритетним зовнішнім каналом з набору педагогічних кадрів. Школа має постійно контактувати з можливими кандидатами, що навчаються в цих закладах. Цей канал в основному використовується організаціями, в яких потреба в нових працівниках, здатних заповнити вакансії, є передбачуваною. Цей метод застосовується до тих людей, у яких немає професійного досвіду.

**Реклама (засоби масової інформації).** Між рекламою й описаними вище методами існує певна подібність. Але питання ефективності витрат у цьому разі набуває більшого значення, ніж за умови застосування попередніх методів. Ці канали також розподіляються на кілька *груп*:

- *преса* – місцеві та національні газети, професійні журнали. Попри те, що витрати на використання цього засобу інформації високі, він не завжди забезпечує досягнення цілей з добору необхідного контингенту людей;
- *телебачення, радіо*. У теле-, радіопередачах потенційним кандидатам може надаватися інформація, але суттєвим недоліком є те, що організація

обов'язково рекламується позитивно;

- кінопродукція, афіші, відеоматеріали, брошури не потребують високих витрат, але за їх застосування обов'язково слід перевіряти, на кого вони впливають;
- дні відкритих дверей, конференції, професійні виставки забезпечують доступ потенційних кандидатів до організації. Під час цих зустрічей є можливість вести діалог із організацією, який ні до чого «не зобов'язує».

*До стандартних елементів процесу відбору персоналу належать:*

1. Складання опису роботи.
2. Складання особистого профілю.
3. Залучення відповідних кандидатів.
4. Складання, заповнення й перегляд особистої заяви-анкети.
5. Вивчення рекомендацій.
6. Проведення інтерв'ю та інших процедур відбору персоналу.

Людина, під чийм безпосереднім керівництвом новачок буде працювати, повинна бути присутня на всіх стадіях процесу. Дедалі активніше використовується на практиці врахування уявлень про новачка тих працівників, з ким він буде працювати, а також тих, які будуть працювати під його керівництвом.

Розгляньмо кожен із елементів процесу відбору персоналу.

**Складання опису роботи.** Традиційно опис роботи *включає:*

1. Назву посади.
2. Короткий опис мети роботи.
3. Повідомлення про стосунки й зв'язки.
4. Опис обов'язків.
5. Перелік компетентностей, тобто здібностей і зв'язків (на протипагу кваліфікації), якими працівник повинен володіти, що є новою і дуже корисною концепцією.
6. Перелік критеріїв ефективності роботи (за якими критеріями виконана робота буде оцінюватися).

Цей елемент має найбільше значення, як для кандидата, так і для людини, що приймає рішення про призначення. Вакансія — це можливість *заново* продумати ролі, і тому не потрібно автоматично приймати опис роботи попереднього працівника, який обіймав цю посаду. Опис роботи також має бути відкритим для перегляду після призначення кандидата, оскільки кандидат може виявити непередбачені таланти, які можна використовувати.

**Складання особистого профілю.** На цьому кроці потрібно визначити характеристики людини, що відповідають критеріям, встановити «істотний» та «бажаний» особистий профіль. Контрольний перелік складових особистого профілю:

1. Особисті характеристики, зокрема фізичні, наприклад вік, володіння мовою, зовнішній вигляд.
2. Досягнення і досвід: загальна освіта, рівень освіти, місця роботи, спеціальні проекти, винагороди.
3. Компетентності: схильності, нахили, навички, знання, здатність ефективно їх застосовувати.
4. Мотивація: спрямування амбіцій, соціальний статус, інтелектуальний рівень, енергійність.
5. Особистісні якості: здатність до лідерства, налагодження стосунків, емоційна стабільність.

Перші дві категорії є фактичними, три останні можна простежити з характеристик, рекомендацій тощо.

**Залучення відповідних кандидатів.** У процесі залучення відповідних кандидатів треба враховувати, наскільки насичений ринок трудових ресурсів людьми даної професії.

Важливою є кількість необхідних кандидатів для добору. Є безліч шляхів, за допомогою яких ми можемо збільшувати або зменшувати кількість кандидатів. Наприклад, можна:

1. Збільшувати чи зменшувати істотні або бажані характеристики в особистому профілі (настроювати особистий профіль).

2. Звужувати або розширювати вибір рекламних засобів інформації.
3. Здійснювати добір цільових груп.
4. Зображувати школу як привабливе місце роботи або як джерело додаткових пільг.

Розгляньмо кожний із цих *шляхів*.

*Настроювання особистого профілю.* Критична експертиза індивідуального профілю завжди має переваги над рекламуванням посади. Ідеальний кандидат – це, звичайно, той, хто має потенціал для розвитку і може завдяки цьому займатися роботою, що такий розвиток стимулює. З цієї причини ми повинні бути обережними й не робити істотні характеристики занадто високими. Однак, якщо ми хочемо виключити неприпустимих кандидатів, ми можемо сформулювати характеристики більш жорстко. «Стискання» особистого профілю — особливо ефективний шлях скорочення кількості претендентів, оскільки завдяки йому відсіюються ті, хто наполягає на стандартах.

*Використання рекламних засобів інформації.* Перевага таких дій як засобу збільшення або зменшення кількості претендентів на посаду полягає в тому, що вплив реклами може бути посилений, якщо перша спроба не забезпечує необхідної кількості кандидатів. Можна також здійснювати вибір адресатів інформації: апелювати тільки до тих, хто запекло шукає роботу, або до тих, хто має роботу, але міг би зацікавитися справді привабливою можливістю.

*Добір цільових груп.* Цей метод використовується у разі значної недостачі претендентів – фахівців потрібної категорії. При цьому вибираються певні групи населення, що не мають професійної підготовки, але мають компетентності, які уможливають подальше професійне навчання. Досвід і компетентність нетрадиційних новачків можуть значною мірою збагатити й розширити професію. Наприклад, за умови недостатньої кількості вчителів української мови були визначені категорії вчителів, що могли опанувати цю спеціальність як другу.

*Створення образу школи.* Рекламний образ школи має бути привабливим для батьків, учнів і співробітників. У ньому можна врахувати хороші академічні результати, спортивні досягнення, високі стандарти поведінки тощо. Велике значення має висвітлення досвіду школи в засобах масової інформації. Звичайно, зображення не має суперечити дійсності.

**Складання, заповнення й перегляд особистої заяви-анкети.** Зазвичай освітні установи мають стандартні форми заяви-анкети (наприклад, особовий листок). Ця форма добре розроблена і дає можливість отримати всю необхідну фактичну інформацію, однак у таких заявах не наводяться дані, що можуть давати ключ до поведінки людини. Наприклад, непояснювана перерва в роботі може бути зумовлена різними причинами, зокрема і неприйнятними для установи, що приймає на посаду. Уточнити ці причини можна під час інтерв'ю. Можна скласти стандартну заяву-анкету з урахуванням специфіки установи, включаючи в неї питання, що дадуть можливість з'ясувати ступінь відповідності кандидата «істотним» і «бажаним» характеристикам у нашому профілі. У багатьох випадках обсяг заяви-анкети може становити 3-4 сторінки.

Особисті заяви-анкети містять відомості про: особисті дані; освіту; членство у професійних організаціях; професійний досвід (головним чином за останні десять років); навчання (практичні заняття/семінари для удосконалення професійних навичок); публікації (повідомлення, наукові роботи, якщо це необхідно для призначення); різні довідки (зокрема медичні); бажане призначення в організації (обсяг роботи, на повну ставку/на часткову ставку).

**Вивчення рекомендацій.** Перед інтерв'ю слід переглянути рекомендації, дані кандидатові на попередньому місці роботи. Хоча рекомендація є конфіденційним документом, багато рефері утримуються від безпосереднього (в письмовій формі) розкриття недоліків кандидата. Тому питання «Що відсутнє?» може бути з'ясоване під час телефонної розмови з рефері. Це дасть більш точне уявлення про кандидата. Особливо це важливо в разі призначення його на ключову посаду.

**Проведення інтерв'ю та інших процедур відбору персоналу.** Зазвичай

у процесі вибору використовуються: інтерв'ю, різні іспити, аналіз інформації, що міститься в рекомендаційних листах, заявах, анкетах. Найширше застосовується інтерв'ювання (значною мірою через те, що процедура є дешевою й легкою у використанні). Однак, як показує практика, цей процес недостатньо надійний і не дає обґрунтованих результатів. Нижче наведені причини низької надійності інтерв'ю й недостатньої обґрунтованості рішень, що приймаються на його основі.

***Фактори, що обмежують використання інтерв'ю як засобу остаточного ухвалення рішень щодо набору персоналу:***

1. Перші враження, переваги і порядок:
  - а) перше враження справляє великий вплив на ухвалення остаточного рішення;
  - б) порядок інформації, як і переваження певних її елементів, є значущим чинником ухвалення рішення (важливо, в якому місці інтерв'ю – на початку або наприкінці – була подана сприятлива інформація);
  - в) люди, що проводять інтерв'ю, приймають необґрунтовані рішення дуже швидко (протягом перших чотирьох хвилин).
2. Стереотипи:
  - а) на пошук інформації та ухвалення рішення значною мірою впливає стереотипне уявлення про ідеального претендента;
  - б) стереотипне уявлення про індивідуальності заважає пошукові визначеної інформації про претендента.
3. Приписування претендентові певних рис. Віра в те, що поведінка в минулому – гарний провісник поведінки в майбутньому.
4. Інші упередження:
  - а) попередні претенденти створюють контекст, у якому оцінюється поточний претендент (цей «контрастний» ефект може спричинити серйозне недо- або переоцінювання);
  - б) зовнішній вигляд і поведінка претендента можуть суттєво вплинути на оцінку;

- в) «ефект ореолу» – попередні заслуги або провини дуже сильно впливають на прийняття рішення;
- г) наявність негативної інформації під час інтерв'ю змінює підхід до ухвалення рішення.

Деякі дослідники особливо наголошують на існуванні небезпеки, що репортери можуть «розпродавати» організацію претендентам, яких вони особливо сильно бажають вибрати, і не надають точної або реалістичної інформації про хід інтерв'ю.

*Визначається кілька умов поліпшення процесу відбору персоналу. По-перше*, можна розширювати перелік процедур добору, наприклад, додати професійне тестування. *По-друге*, можна трансформувати або поліпшувати сам процес інтерв'ювання. *Третій варіант* – це підвищення рівня індивідуальної підготовки людей, залучених до процесу відбору.

Поліпшення процесу інтерв'ювання може бути досягнуте шляхом організаційних змін. Найчастіше впроваджуються такі зміни: *по-перше*, проведення багаторазових інтерв'ю, *по-друге*, навчання репортерів необхідних навичок і, *по-третє*, використання стандартизованого або загального формату інтерв'ювання та критеріїв оцінювання.

Мета інтерв'ю полягає в тому, щоб вибрати з наявних кандидатів тих, хто найкраще задовольняє наші вимоги. Насамперед ми хочемо перевірити ті «істотні» і «бажані» характеристики щодо наявності яких ми маємо сумніви після вивчення документів – заяви-анкети, рекомендацій, автобіографії тощо. Бажано скласти листок вибору для кожного кандидата.

Дуже важливою є **техніка опитування**. Нижче наведені **рекомендації для інтерв'юерів**:

1. Перш ніж проводити інтерв'ю, слід скласти його план («план гри»).
2. План гри має визначити ті запитання які необхідно з'ясувати під час інтерв'ю (передбачайте відповіді на запитання).
3. В основу плану слід покласти адекватну інформацію.
4. Інформація має бути послідовною.

5. План має бути однаковим для всіх претендентів.
6. Слід уникати закритих запитань (на які можна відповісти «так» або «ні»).
7. Атмосфера має бути невимушеною.
8. Необхідно покласти чіткий і реалістичний опис майбутньої роботи та організації.
9. Потрібно дати претендентові більше часу на висловлювання, тобто 75 % розмови.
10. Важливо розвивати в собі навички активного слухача.
11. Необхідно формувати в собі навички спостереження і встановлення мовчазного зв'язку.
12. Слід записувати спостереження протягом і наприкінці кожного інтерв'ю.
13. Необхідно вивчати поточні юридичні та етичні проблеми, пов'язані з процесом інтерв'ювання.
14. Потрібно забезпечити зворотний зв'язок і отримання інформації про подальше виконання роботи людьми, які проходили інтерв'ювання.

Наведемо ще деякі рекомендації щодо вдосконалення техніки опитування, взяті з літератури, присвяченої питанням ефективного управління школами.

***Що не рекомендується робити під час опитування:***

1. Починати з особистих, агресивних або спірних запитань. Вони можуть бути поставлені пізніше, коли зв'язок буде налагоджений.
2. Використовувати «закриті» запитання, що передбачають відповідь «так» або «ні», якщо немає потреби з'ясувати сумнівний факт, якщо ви збираєтесь далі розвивати «відкрите» запитання.
3. Використовувати повторювані й перевантажені запитання.
4. Висловлювати оцінку того, про що повідомляє кандидат.
5. Демонструвати несхвалення або показувати, що ви вражені.
6. Хвилюватися з приводу пауз.

**Інші методи відбору персоналу.** Для призначення працівників на управлінські посади використовується **ситуаційне інтерв'ю** – тип

структурованого інтерв'ю, під час якого респондент повинний розв'язати проблему або виконати завдання, взяті безпосередньо з робочої ситуації. За допомогою шкали спостереження за поведінкою претендента, в основу якої покладено критичний аналіз епізодів успішного й невдалого виконання завдання, оцінюється робота респондента.

Одночасно з первинним відбором проводяться психологічні тести й іноді використовується аналіз почерку (*графологія*). Надійність аналізу почерку піддається сумніву. Головним чином він використовується як доповнення до особистісних тестів. Існує величезна кількість різноманітних психологічних тестів; під час використання часто не беруться до уваги особливості організаційної культури. Кожна організація дає свою оцінку надійності тестів.

**Оцінювання процесу відбору персоналу.** Під час оцінювання якості процедур відбору персоналу необхідно враховувати таке.

*По-перше*, основна мета процесу відбору полягає в тому, щоб мінімізувати помилки.

*По-друге*, процедура відбору має бути обґрунтованою і надійною. Під час оцінювання надійності потрібно відповісти на запитання: наскільки точно процедура відбору дає уявлення про придатність претендента для виконання роботи і чи підтверджується це уявлення реальними результатами його подальшої роботи. Під час оцінювання обґрунтованості необхідно з'ясувати наскільки інструментарій, обраний для проведення процедури відбору, дає змогу розкрити всі необхідні якості претендента на посаду.

*По-третьє*, процедура відбору має бути законною. Необхідно, щоб вона не суперечила законодавчій і нормативній базі, в ході її здійснення дотримувалися права людини.

*По-четверте*, вартість процедури відбору має бути адекватною її призначенню.

***Процедура прийняття працівника на роботу включає такі дії:***

1. Перевірку медичною службою дотримання санітарних правил і норм під час прийняття працівника на роботу в школу (наявність оформленої

медичної книжки).

2. Перевірку наявності й правильності оформлення обов'язкових документів, які подає працівник під час вступу на роботу.
3. Видання наказу про прийом на роботу.
4. Ознайомлення працівника з наказом під особистий підпис.
5. Оформлення внутрішкільних документів з обліку кадрів.
6. Введення в посаду.

***Перелік документів, які надає працівник під час прийому на роботу, складають:***

1. Особиста заява.
2. Паспорт (повертається працівнику).
3. Трудова книжка.
4. Документи про освіту (в закладі залишаються завірені копії).
5. Медична книжка (зберігається в закладі).
6. Особистий листок з обліку кадрів.
7. Автобіографія.
8. Військовий квиток (повертається працівнику).
9. Інші документи, які можуть бути підставою для особливих умов праці (довідку про інвалідність, диспансерний облік, державні та комунальні пільги тощо).

*Примітка:* до цих документів необхідно додати документи, які були подані для проведення процесу відбору.

***До орієнтовного контрольного переліку процедур, необхідних для введення в посаду, входять:***

1. Ознайомленій з описом роботи (функціональними обов'язками, посадовими інструкціями, зв'язками за посадою).
2. Ознайомлення з інструкціями з охорони праці.
3. Ознайомлення з критеріями оцінювання ефективності роботи.
4. Ознайомлення зі статутом школи (правами і обов'язками працівника).
5. Ознайомлення з Колективним договором (з питань прав, обов'язків, пільг,

захисту).

6. Ознайомлення з Угодою з охорони праці між адміністрацією закладу і профспілковим комітетом.
7. Ознайомлення з Правилами внутрішнього трудового розпорядку та режимом праці.
8. Укладання угоди про матеріальну відповідальність.
9. Ознайомлення з програмами, підручниками, інструкцією з ведення шкільної документації, іншими матеріалами, без яких працівник не може почати виконувати свої посадові обов'язки. З метою зменшення навантаження краще не всі документи надавати одночасно. Попросіть людину, яка відповідає за введення в посаду «новачка», прокоментувати йому основні вимоги.
10. Ознайомлення з робочим місцем та іншими необхідними працівникові приміщеннями в школі (наприклад бібліотекою, їдальнею, медпунктом, туалетом тощо).
11. Інструктаж на робочому місці.
12. Знайомство з колегами.
13. Обговорення деталей.

*Введення в посаду.* Новому працівнику слід повідомити про день, час і термін введення його в посаду. Для здійснення введення в посаду, як правило, призначається компетентна людина або кілька людей. В останньому випадку необхідно «розподілити ролі» й установити регламент відповідно до контрольного списку процедур щодо введення в посаду. Спілкуйтеся з новим працівником так, ніби ви тільки на нього і чекали, роблячи акцент на сподіваннях і його планах. Допоможіть йому розташуватися на робочому місці так, як йому зручно. Наголосіть на тому, що він може звертатися до вас по допомогу й надалі.

## **5.4. Мотивація персоналу**

Люди, які мають певний інтерес до праці, досягають кращих результатів,

ніж люди незацікавлені.

У літературі є багато визначень поняття мотивації, які розкривають її сутність.

**Мотивація** в загальному розумінні є сукупністю сил, які спонукають людину до виконання певних дій. Мотивація також розглядається як залучення інших або себе до виконання роботи з докладанням необхідної кількості зусиль, це досвід особистості, що стимулює її до дії. Це залежний від поведінки людини процес свідомого вибору того або іншого типу дій, які визначаються комплексним впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (відповідно до мотивів і стимулів). В управлінні – це функція керівництва, яка полягає у формуванні у працівників стимулів до праці, а також у довготривалому впливі на працівника з метою зміни структури його ціннісних орієнтацій та інтересів згідно із заданими параметрами, формуванні відповідного мотиваційного ядра й розвитку на цій основі трудового потенціалу.

**Мотивація як функція менеджменту** пов'язана з процесом спонукання підлеглих до діяльності через формування мотивів поведінки, спрямованої на досягнення особистих цілей і цілей організації. Процес мотивації передбачає розгляд визначеної послідовності взаємозалежних категорій: потреби людей – їх інтереси – мотиви діяльності – дії.

Керівник соціальної організації за допомогою мотивації може виконати **такі завдання:**

- досягнення мети діяльності організації;
- підвищення результативності роботи кожного працівника й організації в цілому;
- формування іміджу організації;
- вироблення системи стимулювання роботи працівників;
- створення комфортного морально-психологічного клімату.

Розглянемо **основні положення** відомих основоположників теорій мотивації.

Згідно із А.Маслоу, люди намагаються досягти цілей організації в тому

випадку, якщо вважають за можливе задовольнити одну зі своїх власних потреб у цьому процесі. Ці потреби становлять певну ієрархію: потреби вищого рівня можуть бути реалізовані тільки після задоволення первинних потреб. Основними є фізіологічні потреби (у харчуванні, одязі, житлі), вищими за них є потреби в безпеці, наступний рівень становлять соціальні потреби (у належності до групи), ще вищий рівень – потреби у визнанні. Нарешті, існує потреба у самовизначенні.

**«ХУ-теорія» Д. МакГрегора** – це одна з найбільш широко розповсюджених теорій мотивації праці. В її основу покладено специфічну «модель» людини. Вона поєднує дві протилежні теорії – «Х» та «У», як це показано в таблиці 5.1.

**Відповідно до теорії Ф.Херцберга**, фактори, що визначають мотивації, можуть бути розподілені на два види: фактори незадоволеності та фактори задоволеності.

**«Фактори незадоволеності»** відомі як фактори гігієни. Вони діють як функціональні передумови: коли щось відбувається не так, люди можуть бути незадоволеними. Можна навести такі фактори, як правила, умови роботи, робочі відносини тощо.

**«Фактори задоволеності»** є стимуляторами: вони слугують причиною задоволення і дають людям відчуття, що вони можуть розвиватися. Важливо те, що люди можуть бути творчими особистостями, можуть бути визнані, можуть бути відповідальними, успішними в роботі.

**Фактори мотивації роботи (мотиватори)** – це чинники, що стимулюють роботу:

- цікава робота;
- авторитет/влада;
- можливість приймати рішення;
- визнання якісних результатів праці персоналу;
- винагорода за якісно виконану роботу, демонстрування керівництвом організації позитивного ставлення до працівників;

- чітко визначені цілі та ієрархізовані (усвідомлення суб'єктом того, що очікується в результаті виконання роботи);
- можливості росту працівника (професійного, творчого, особистісного);
- можливість службового просування (підвищення компетенції та розвитку професійно-ділових якостей);
- підтримка від керівництва (надання допомоги досвідченими менеджерами);
- соціальний статус (почуття причетності до процесу досягнення мети організації);

Таблиця 5.1.

### Основні положення теорій «Х» та «У»

Теорія «Х»	Теорія «У»
За своєю природою люди ледачі й уникають відповідальності за свої дії, вчинки, думки. Роботу варто мотивувати первинними потребами	Люди почуваються на роботі природно, якщо обставини, в яких вони діють, розумні. Люди люблять свою роботу і мають бажання її добре виконувати, якщо вона задовольняє їхні потреби. Для них важливі більш високі потреби, і вони прагнуть їх задовольнити
Людей слід переконувати працювати добре. Необхідно керувати людьми і контролювати їх роботу. Вони мають отримувати детальний опис того, що від них очікується. Їхню роботу варто ретельно перевіряти, їх потрібно навчати	Люди хочуть нести відповідальність за свої дії й розв'язувати свої проблеми за сприятливих обставин. Це означає, що необхідно сприяти відповідальній поведінці людей, використовувати їхній творчий потенціал

- зворотний зв'язок (отримання чіткої інформації щодо виконання роботи);
- комфортний морально-психологічний клімат.

*Антимотиватори* – це фактори, які ускладнюють процес управління мотивацією підлеглих. До них належать:

- незнання мотивів поведінки людини керівництвом організації. Це стосується ситуації, коли відсутня інформація про мотиви діяльності людини. Для подолання цього недоліку необхідно протягом певного часу вести спостереження, щоб достеменно з'ясувати провідні мотиви поведінки людини;
- мінливість мотиваційного процесу. Зміст і характер мотиваційного

процесу залежить від того, які потреби суб'єктів його зумовили. Ці потреби перебувають у складній динамічній взаємодії. Залежно від конкретної ситуації, в яку потрапляє людина, її потреби змінюються. Це приводить до непередбачуваної реакції працівників на мотиваційний вплив з боку керівництва організації;

- відмінність мотиваційних структур працівників. Сила мотивів, їх стійкість, структурованість унікальні для кожної конкретної особистості і по-різному впливають на її поведінку. Те, що є ефективним для мотивації одних людей, є неефективним для інших. Тому процес управління мотивацією є непередбачуваним;
- наявність множини шляхів і засобів задоволення кожної окремої потреби людини;
- недостатня інформованість про результати роботи персоналу за умов поєднання різних видів діяльності;
- постійні зміни у функціональних обов'язках персоналу внаслідок недосконалості технології організації праці персоналу;
- сприйняття керівництвом організації мотивації людей як другорядного чинника.

**Втягнення** (формування загального бачення; методи управління, що забезпечують підвищення мотивації). В організації, де штат на будь-якому рівні залучено до прийняття рішень, працюють усі мотиватори. Це той випадок, коли рішення приймається під час обговорення, що сприяє ефективному втягуванню людини у виконання завдань. Втягнення дає відчуття відданості цілям, від якого залежить їх досягнення. «Втягуючи» людей, ми демонструємо їх визнання і збільшуємо їх почуття відповідальності. Коли ми збільшуємо інтерес людей до роботи, ми розширюємо їхнє бачення. Це забезпечує навчання, набуття досвіду та спонукає людину до пошуку й просування вперед.

*До методів управління, що забезпечують підвищення мотивації персоналу, належать:*

- збагачення змісту роботи – підвищення результативності роботи,

зацікавленості в ній працівників за допомогою розширення їхніх повноважень щодо прийняття рішень, впровадження децентралізованого контролю і зворотного зв'язку;

- збільшення обсягу робіт – розподіл нових службових обов'язків з урахуванням урізноманітнення змісту роботи;
- ротація – дозвіл на участь службовців у кількох видах роботи з метою підвищення рівня безпеки роботи;
- делегування – передача підлеглим ширших повноважень, наділення їх владою виконання, що сприяє підвищенню інтересу до роботи;
- зміна стилю управління – запровадження партисипативного управління, спостереження, орієнтованого на працівника, та ефективного зв'язку, що ведуть до згоди і задоволеності;
- забезпечення достатньої платні та пільг – надання високої платні, сприятливих житлових умов, медичного й транспортного обслуговування, відпусток, страхування, що підвищують відповідальність працівника і забезпечують його відданість справі;
- навчання – розвиток здібностей, навичок, корисних не лише у службовій діяльності, показ перспектив, які змусять працівника думати про блискучу кар'єру;
- конфіденційність – метод, що забезпечить зниження неуважності, підвищення статусу та самовираження особистості.

*Теоретики мотивації майже одностайні у наданні специфічного значення процесу досягнення потреби. Маєрс (Myers, 1970) у книжці «Кожний службовець є менеджером» відзначає, що відчуття досягнення виникає тоді, коли службовець відчуває мету і у зв'язку з цим здатний:*

1. Планувати, як досягти мети.
2. Здійснити свій план.
3. Проконтролювати та відстежити результати.

Це стосується, наприклад, забезпечення мотиваційного циклу навчання. Викладачі й учні більш-менш добре знають, що очікується; можуть планувати,

як досягти необхідного стандарту; вибрати підручники й інші засоби; можуть здійснювати викладання/навчання відповідно до плану; і, нарешті, одержують результат. За відсутності експертизи, мета і заходи щодо її досягнення можуть бути менш зрозумілими, і тоді постає проблема виявлення мотивації.

Фундаментальним для концепції досягнення є те, що індивід буде активним у досягненні мети, коли він сприймає мету, як таку, що підходить йому.

### ***Самотивовані люди***

Інтенсивність будь-якої потреби в процесі досягнення результатів змінюється. У школі спостерігаємо чимало прикладів, коли учні в початкових класах мали велику потребу в досягненнях, але в старших класах її втрачали. Але є люди з дуже сильною мотивацією до досягнень. За *Макклелландом* (1961), таких людей 10 %. Вони мають дуже великий потенціал і сприймають проблеми, виходячи з того, що бачення цілей відрізняється від бачення інших. Специфічна риса цих людей – невміння переключатися доти, доки вони не розв'яжуть проблему. Вони не можуть думати ні про що інше, бо цілеспрямовано шукають шляхи виконання певного завдання. Вони будуть випробовувати нові маршрути, щоб скоротити відстань або час, будуть працювати, щоб досягти стандарту в спорті тощо. Такі нахили з'являються в дуже ранньому віці. У своїх дослідженнях Макклелланд дійшов висновку, що ті, хто виявили сильний мотив досягнень у дитинстві, мали тенденцію поводитися так само в дорослому житті. Люди із сильною потребою в досягненнях здатні перевершити так само здібних, але менш наполегливих і активних людей, особливо в організаторській та підприємницькій діяльності.

Макклелланд визначив ***три головні характеристики самотивованих людей*** і з'ясував, чому контролююча тактика, прийнятна для інших людей, є часто невідповідною для людей із сильним мотивом досягнення.

*По-перше*, вони люблять визначати власні цілі. Вони майже завжди намагаються виконувати якесь завдання. Вони рідко задоволені безцільним дрейфуванням. Вони досить наполегливі у досягненні цілей інших, навіть свого

боса. І при цьому вони не шукають поради або допомоги в людей, які можуть забезпечити необхідні навички або інформацію. Вони повністю відповідають за досягнення своїх цілей. Якщо вони перемагають, то хочуть визнання, якщо втрачають, то визначають свою провину.

*По-друге*, вони схильні уникати крайніх труднощів у доборі цілей. Вони віддають перевагу помірним цілям, які не є ані настільки легкими, що перемога не принесла б жодного задоволення, ані настільки складними, що перемога більше залежала б від удачі, ніж від здібностей. Вони намагаються вивчити й виміряти все, можливо, і вже потім вибирати мету.

*По-третє*, вони віддають перевагу завданням, що забезпечують можливість зворотного зв'язку, тобто можливість визначати наскільки результативно вони наближаються до своєї мети. Саме через важливість мети, їм завжди потрібно знати, чи добре вони працюють.

Вплинути на таких людей за допомогою грошового стимулу досить складно. Самомотивовані люди, як правило, досить високо цінують свої послуги і претендують на значну винагороду. Навряд вони довго залишатимуться в організації, де їхня робота добре не оплачується. Але сумнівно, що заохочувальна оплата сприятиме підвищенню їхньої продуктивності, тому що вони так чи інакше прагнуть домогтися пікової ефективності праці.

Макклелланд звертає увагу на те, що грошові стимули фактично є більш ефективними в роботі з людьми, чий «рушій досягнення» відносно слабкий, і тому вони мають потребу в певній зовнішній винагороді, щоб збільшити свої зусилля. Додатковий прибуток для самомотивованих людей – це тільки засіб вимірювання їхнього успіху. Макклелланд наголошує, що сильна потреба в досягненнях – не єдине джерело успіху. Інші рушії можуть також забезпечувати високі досягнення, але самомотивовані люди мають значну перевагу.

Чи можна посилити мотив досягнення у людей, чий «рушій досягнення» слабкий? Макклелланд вірить, що це можливо.

Зауважимо, що в більшості організацій є значні «запаси» прихованого невикористаного мотиву досягнення. Для їх активізації необхідно збільшити кількість чинників, що сприятимуть досягненням – забезпечити особисту відповідальність, індивідуальну участь у виборі цілей, помірність цілей, їх відповідність можливостям і ефективний чіткий зворотний зв'язок, що дасть змогу стежити за результатами, яких досягає кожен індивід.

### ***Мотиваційні теорії та шкільний менеджмент***

Ключ до ефективного управління – здатність отримати високий результат в інших людях, через інших людей і в єдності з іншими людьми. Якщо психологія діяльності неправильна, то найбільш ретельно побудована система і найефективніші методи не принесуть удачі. Директори ефективних шкіл не обов'язково самі ефективні як директори. Але якщо стосунки в колективі спрямовані на досягнення, люди охоче приймуть і переборюють деякі недоліки адміністрації або навколишнього середовища. Г. Мінтцберг у книзі «Природа управлінської праці» визначає ***фундаментальні мотиви, що зумовлюють потребу організацій в управлінні:***

1. Основною метою управління є забезпечення виконання організацією своєї основної функції – ефективного здійснення певної роботи.
2. Керівництво має розробити стратегію управління організацією, адаптуючись до системи контролю над змінами, які відбуваються в навколишньому середовищі.
3. Управлінець має усвідомлювати і підтримувати стабільність дій, операцій у своїй організації.
4. Управлінець має забезпечити задоволення своєю організацією запитів осіб, які її контролюють.
5. Управлінець має забезпечувати інформаційний зв'язок між організацією та її оточенням.

***У процесі управління персоналом відносини мають регулюватися трьома основними правилами.***

1. Ми маємо не забувати використовувати мотиватор, тобто потребу в

досягненні, визнанні, відповідальності, інтересі до роботи, особистому рості, потенціал просування. Ми схильні недооцінювати потреби інших людей у цих сферах. Залучення інших до прийняття рішень, що їх стосуються, є ефективним засобом заохочення їх до досягнень.

2. Відносна інтенсивність психологічних потреб змінюється з часом, від людини до людини. Є люди, які просто не зацікавлені в їх реалізації або не бажають задовольняти ці потреби на роботі. Якщо чоловік (дружина) вчителя втрачає роботу, потреби безпеки можуть стати найбільш важливими. У разі розриву шлюбу потреба в безпеці, соціальні потреби можуть перевершити інші, хоча пізніше виникне потреба відновити інтерес до досягнень у роботі. Такі прагнення передбачувані й часто розпізнаються в поведінці. Однак, коли ознаки і причини менш очевидні, ризик полягає в тому, що ми недооцінюємо потреби колег або друзів. Деякі з нас мають тенденцію припустити, що потреби оточуючих такі самі, як і їхні; інші схильні стверджувати протилежне.
3. Ми повинні намагатися управляти і зацікавленими, і незацікавленими людьми. Наша автоматична поведінка та реакція може не завжди бути правильною. Думайте про альтернативи. Попри всі зусилля можуть залишитись особи, які не мають жодного бажання бути «активними», й особи, які ставляться з підозрою до будь-яких спроб збільшити їх інтерес або причетність до роботи. Однак небезпечно відмовлятися від цих спроб. Правильний підхід може дати несподівані високі результати.

У роботі з персоналом необхідно враховувати такі *мотиваційні*

**фактори:**

- досягнення успіху і професійний ріст;
- гарантована зайнятість;
- комфортні умови роботи;
- можливість просування по службі;
- винагорода;
- компетентне керівництво;

- відчуття причетності до справи;
- приємна, дружня атмосфера;
- цікава робота;
- задоволення від роботи;
- визнання особистих досягнень і здібностей.

## 5.5. Аналіз діяльності й оцінювання персоналу

**Аналіз діяльності** є фундаментом для багатьох видів роботи, що пов'язані з управлінням персоналом. Він стосується питань прийому на роботу, потреб у навчанні, кар'єри, управління, планування роботи, компенсацій, планування розвитку персоналу, гарантування безпеки, професійного росту, набору персоналу, консультування з реабілітації тощо.

В управлінні персоналом аналіз роботи проводиться для отримання об'єктивної основи опису посадових обов'язків, визначення потреб у навчанні, застосування стимулів і компенсацій.

**Аналіз роботи може бути визначений** як процес збору інформації з *двох основних питань*:

- У чому полягає робота (які функції та обов'язки виконує працівник)?
- Які знання, вміння, здібності необхідні для виконання цієї роботи?

*Існує багато підходів до проведення аналізу роботи. Вони відрізняються один від одного за **трьома параметрами**:*

- тип інформації, яка збирається;
- методи збору інформації (як збирається інформація);
- форма подання інформації (в якій формі надається інформація).

Запровадження комп'ютерних технологій, моніторингу, технологій оцінювання персоналу на основі аналізу діяльності зумовили потребу у створенні стандартизованих форм. Такі форми упорядковують, полегшують процес аналізу, дають змогу відслідковувати динаміку і тенденції змін у діяльності персоналу, можуть бути використані для самоаналізу й самооцінювання роботи.

Процес розробки чи відбору критеріїв, параметрів, які слугували б якомога точнішими індикаторами роботи, складний і недостатньо опрацьований. На сьогодні актуальною є розробка посадових стандартів, специфікацій професії, профілів працівника тощо. У Нідерландах, наприклад, використовуються докладні стандартні системи аналізу діяльності персоналу (PAQ), які можуть бути використані для визначення посадових обов'язків у різних організаціях, їх застосування дало змогу створити велику базу даних щодо оцінювання різних видів роботи.

Первинною метою **оцінювання персоналу** є покращення результатів роботи, але воно не менш важливе для планування персоналу, управління їх розвитком, його результати є орієнтиром для розвитку закладу. Слід зазначити, що помилки оцінювання можуть призвести до негативних наслідків.

Найбільш ефективним для розвитку персоналу є **самооцінювання**. Воно має передувати оцінюванню людини іншими людьми.

*Критерії, за якими працівник оцінюється, мають повною мірою відповідати стратегії організації і відображати її конкурентоспроможність.* Вони мають змінюватися зі зміною мети, завдань організації, особливостей функціонування, рівня розвитку персоналу тощо. Дослідники проблем оцінювання персоналу здійснюють пошук об'єктивних, послідовних, справедливих, чесних, законних методів, технік, технологій оцінювання. Охарактеризуємо **основні проблеми, що виникають під час оцінювання персоналу:**

- Ефект ореола – експерт дає позитивну оцінку всій роботі, тому що працівник виконав її добре у специфічному аспекті, який, на думку експерта, є найбільш суттєвим.
- Ефект вил – протилежний до ефекту ореола; експерт дає негативну оцінку всій роботі, тому що працівник погано виконав її у специфічному аспекті, який, на думку експерта, є найбільш суттєвим.
- Центральна тенденція – експерт не розглядає мінімальних та максимальних результатів, а усереднює всі аспекти роботи.

- Помилка новітності – під час оцінювання роботи працівника за тривалий період експерт непропорційно розподіляє увагу, зосереджуючись на випадках, які є недавніми.
- Упередження – експерт вважає, що працівник, який показував високий результат у минулому, покаже його й зараз, і тому послаблює контроль.
- Легкість норми – експерт не обговорює слабких сторін роботи, щоб уникнути конфлікту.
- Складність норми – експерт має нереалістично високі очікування по відношенню до працівників, тому ніхто не отримує високої оцінки.
- Конкурентність норми – експерт погано оцінює працівників, які не роблять так, як він, і навпаки, дає кращу оцінку тому, хто діє, як він.

Суб'єктивність процесу оцінювання зумовила пошук *інструментів оцінювання, які мінімізують суб'єктивність*. Деякі з розроблених форматів включають:

- оцінювання виконаної роботи відповідно до визначених цілей;
- застосування критичного підходу, за якого збирається і оцінюється інформація щодо позитивної або негативної роботи;
- оцінювання за ключовими аспектами діяльності тощо.

Вироблення стандартизованого інструментарію – складне завдання, бо масштаби вимог до ефективного виконання роботи відрізняються не тільки для різних категорій працівників, але й у різних школах. Останнім часом розроблено багато стандартизованих листків оцінювання роботи шкільного персоналу, але до їх вибору треба підходити виважено, враховувати особливості школи.

Інша проблема – пошук «лінійки», за якою оцінюється робота. Найбільш актуальним став підхід, що передбачає створення стандартизованих специфікацій професій – еталонів – і порівняння з ними конкретного результату роботи. Останнім часом розроблені й почали використовуватися кваліметричні методи оцінювання персоналу.

Ефективність процесу оцінювання персоналу залежить від уміння

експерта виконувати цю роботу. Експертів потрібно вчити, як уникнути помилок типу «ефекту ореола», «центральної тенденції», «легкості норми» тощо; як і який використовувати інструментарій; як і за якою шкалою оцінювати.

*Схеми, критерії та техніка оцінювання персоналу* У літературі розглядаються такі *критерії оцінювання шкільного персоналу*:

- професійні, особистісні, комунікативні навички;
- здатність виконувати різні види робіт і орієнтуватися в умовах, які швидко змінюються;
- якість роботи (на завершальному етапі);
- ставлення до роботи, мотивація;
- взаємодія з іншими;
- інноваційна діяльність та ініціативність;
- творчий потенціал тощо.

Часто слабкою стороною, навіть за належного інструментарію, є *техніка оцінювання*. Найпоширенішими є:

- атестація;
- огляд діяльності;
- інтерв'ю з метою оцінювання;
- зворотній зв'язок.

Останнім часом розвиваються центри оцінювання. Розглянемо деякі з технік оцінювання персоналу.

**Інтерв'ю.** У літературі описується *три види інтерв'ю*, які мають різну мету і тому вимагають різних навичок від експерта:

- Інтерв'ю «Повідомити і продати». Експерт фактично сам веде розмову про досягнуті результати і висуває пропозиції щодо усунення недоліків, покращення результату.
- Інтерв'ю «Повідомити і слухати». Інтерв'ю поділяється на дві частини. У першій частині експерт розповідає про сильні та слабкі сторони працівника, у другій працівник має змогу висловитися з приводу оцінки,

поділитися своїми сумнівами.

- Інтерв'ю «Розв'язання проблем». Не обговорюється робота, яка виконана ефективно. Експерт і працівник разом виділяють слабкі сторони й формують пропозиції щодо покращення роботи.

***Рекомендації щодо проведення інтерв'ю з оцінювання персоналу:***

*I. Підготовчий етап.* Повідомте працівника про мету і зміст інтерв'ю, надайте йому листок самооцінювання. Підготуйте примітки щодо роботи працівника, зроблені протягом року. Виберіть час, коли протягом хоча б години вас не будуть турбувати. Обміркуйте мету інтерв'ю і характер використання отриманої інформації. Перечитайте необхідну інформацію. Визначте головні проблеми, які треба обговорити. Продумайте доречні запитання.

*II. Початок інтерв'ю.* Переконайтеся, що ніщо не перерве розмову. Приміщення і меблі мають бути зручними. Привітайте працівника і зручно розташуйтеся.

*III. Структура інтерв'ю.* Поясніть мету, можливості й форму проведення інтерв'ю. Обговоріть роботу в аспекті мети і вимог. Спонукайте працівника обговорити сильні й слабкі сторони. Визначте ступінь досягнення цілей. Погодьте майбутні цілі. Обговоріть потреби в розвитку. Узагальніть погоджені плани. У разі незгоди обговоріть деталі процедури звернення до вас.

*IV. Техніка проведення інтерв'ю. Початок:* починайте із запитань, які допоможуть виявити реакції та ідеї (дайте змогу більше говорити працівнику – протягом 70 % часу); починайте з наголошення на ефективному виконанні роботи; визначте порядок проведення інтерв'ю; будьте гнучким, утримуйтеся від поспішних суджень. *Середина:* зацікавте працівника, спонукайте його пропонувати способи ефективного виконання роботи, обговорювати слабкі сторони і вносити пропозиції щодо покращення роботи; слідкуйте за балансом отриманої інформації і часом проведення інтерв'ю; робіть доцільні нотатки.

*Завершення:*

попросіть працівника узагальнити головні пункти обговорення і подальші

погоджені дії; переконайтеся в узгодженості подальших дій. Завершити інтерв'ю необхідно мажорною нотою.

*V. Протягом інтерв'ю.* Для репортера важливими є вміння ставити запитання, активно слухати. Починайте з відкритих запитань, потім використовуйте раціональне чергування відкритих, закритих і рефлексивних запитань. Гарантуйте конструктивність будь-якої критики.

*VI. Після інтерв'ю.* Надайте копію матеріалів інтерв'ю працівнику. Почніть активно працювати над розв'язанням проблем. Репортер може оцінити й свою роботу, відповідаючи на запитання типу: що нового й цікавого почув працівник під час інтерв'ю.

**Центри оцінювання.** Центр оцінювання – це установа, в якій здійснюється оцінювання здатності людей виконувати певні функції. Робота в центрах найчастіше проводиться спеціалізованими фірмами, які запрошуються відділами кадрів, адміністрацією шкіл. Методи центру оцінювання можуть застосовуватися лише людьми, підготовленими до цього; як правило, це кілька експертів-спостерігачів. Результати оцінювання персоналу мають базуватися на сумарній інформації, отриманій кількома спостерігачами за допомогою різних методів.

Методи оцінювання, які використовуються в цих центрах, розробляються як техніки, вправи з практичними діями в конкретних ситуаціях, які можуть зустрітися в майбутній роботі претендента або штатного працівника в разі змін у школі. Серед них «Пошук факторів», «Негативна інформація», «Групові завдання», «Розподіл часу» тощо. Методи конструюються таким чином, щоб за їх допомогою отримати вичерпну інформацію. Основою для моделювання технік і вправ є посадові інструкції працівників конкретної установи. Особи, що атестуються в центрі оцінювання, атестуються за визначеними критеріями.

## **5.6. Розвиток персоналу**

### ***Планування розвитку персоналу***

Для забезпечення ефективного навчання необхідно не тільки розрізнити

особисті й групові потреби, але й визначати, наскільки вони відповідають цілям організації. Разом з тим, існує проблема й тоді, коли люди пройшли навчання, яке відповідає потребам організації, але не можуть застосувати набуті знання й досвід, тому що ці новації не сприймаються. Важливим є *поєднання особистих потреб у навчанні й розвитку і потребу цього організації.*

### ***Методами аналізу потребу навчанні персоналу є:***

*Для організації:*

- аналіз документів (планів роботи, концепцій розвитку, нормативно-законодавчих документів, посадових обов'язків тощо);
- аналіз роботи (матеріалів контролю, звітів тощо);
- аналіз компетентності персоналу;
- інтерв'ю з персоналом;
- інтерв'ю з керівниками підрозділів, робочих груп тощо;
- формулювання вимог до претендентів на посаду (створення персональної специфікації).

*Для конкретної людини:*

- аналіз особових справ працівників;
- аналіз результатів атестації;
- методи центру оцінювання (поглиблені та повторні інтерв'ю, психометричні тести, моделювання роботи та інші методи, які дають змогу сформувати детальний профіль працівника);
- «глобальний огляд» та аудит навчання (використовується головним чином тоді, коли організацією заплановані зміни, які здійснюватимуться протягом тривалого часу).

### ***Етапи планування розвитку персоналу:***

1. Визначення вимог до навчання й розвитку персоналу відповідно до організаційної стратегії та мети школи (використання мультиспрямованих джерел).
2. Аналіз вимог до навчання персоналу відповідно до результативності роботи закладу в минулому (використання ретроспективних джерел).

3. Аналіз вимог до якості майбутньої роботи (використання передбачуваних джерел).
4. Аналіз існуючого рівня підготовки персоналу та його потреби в навчанні (самопрямований аналіз).
5. Аналіз вимог навколишнього середовища та споживачів освітніх послуг до розвитку персоналу (зворотній зв'язок).
6. Визначення пріоритетів у розвитку персоналу в такій послідовності:
  - забезпечення належної якості роботи;
  - підготовка до подальшого виконання необхідної роботи відповідно до цілей розвитку школи.
7. Розробка плану розвитку персоналу, в якому враховуються як потреби організації, так і індивідуальні потреби персоналу.
8. Вибір відповідних методів навчання й розвитку, які можна використовувати індивідуально та в групах.
9. Призначення відповідальних за виконання плану в цілому та окремих розділів.
10. Запровадження плану, контролювання й оцінювання процесу його здійснення.
11. Внесення змін до плану розвитку персоналу з урахуванням результатів контролю, оцінювання змін у стратегії школи.

### ***Методи навчання персоналу***

Дуже важливо вибрати оптимальні методи навчання. Найбільш ефективною є розробка довготермінових навчальних програм відповідно до стратегічних орієнтирів організації, бо короткочасні програми частіше псують задум.

### ***Навчання на робочому місці. Критерії ефективності організації навчання на робочому місці:***

1. Створення атмосфери, яка спонукає персонал до навчання на робочому місці. Заохочення людей до аналізу своєї діяльності. Формування шкільної традиції розгляду й обговорення заходів, підходів, ситуаційне

тільки тоді, коли вони невдалі, але й тоді, коли вони успішні.

2. Виявлення всіх можливих ресурсів для організації навчання на робочому місці. Організація навчання на робочому місці й управління ним.
3. Організація зворотного зв'язку з тими, хто навчається на робочому місці.
4. Відкрите спостереження за тими, хто навчається на робочому місці.
5. Створення психологічно комфортних стосунків між тренером і тим, хто навчається.
6. Навчання на робочому місці адміністрації.
7. Перетворення досліджень або інновацій на форму проектів, виклик особистостям або командам. **Форми організації навчання персоналу на робочому місці:** закріплення наставника («Поряд із Марією Іванівною») показ, ротація – стажування на іншому робочому місці.

**Навчання не на робочому місці.** Особливо широко застосовується для обміну знаннями, вивчення нових теорій, концепцій або творчих ідей. У такому разі використовуються як активні, так і пасивні методи навчання персоналу. Пасивні методи навчання передбачають, що слухач пасивно отримує інформацію від викладача, наставника, лектора. Але найбільш ефективними є активні методи навчання. Головною їх особливістю є активна взаємодія слухачів із наставником, тренером, викладачем. До **основних методів навчання не на робочому місці** належать:

- обговорення проблем («круглі столи», дискусії тощо);
- соціологічні дослідження;
- анкетні опитування;
- практикуми; ряд послідовних навчальних дій, у яких знання та навички набуваються в процесі активної групової роботи;
- вивчення ситуацій («метод кейсів»): реальні ситуації з досвіду розглядаються в невеликих групах. Така робота може бути частиною практикуму;
- рольові ігри: гра в групах або парах за визначеними ролями, що взяті з реальних ситуацій на роботі;

- моделювання: представлення роботи організації у вигляді набору правил. У межах цих правил група (10—20 осіб) розіграє реальну проблемну ситуацію в організації;
- використання комп'ютерних навчальних програм як засобу послідовного самостійного опанування теми, відео- та аудіозаписів як реалістичного матеріалу для аналізу або сприйняття;
- дистанційне навчання;
- розв'язання проблем за обмежений проміжок часу. Така вправа може виконуватись індивідуально або в різних групах;
- «експериментальні проекти»: перевірка гіпотези перед практичним застосуванням;
- консультування.

Останнім часом особлива увага приділяється **результативності навчання**. Це зумовлено, по-перше, більш виваженою стратегією розвитку персоналу, потребою досягти цільових, очікуваних результатів навчання, по-друге, вкладанням у навчання коштів.

Найбільш відомими *засобами оцінювання й контролювання навчання* є:

- анкети (форми зворотного зв'язку): від стажистів вимагається дати оцінку курсів і супровідних програм;
- тести або іспити, які використовуються для перевірки успіхів стажистів;
- проекти, структуровані вправи та вивчення ситуацій (набуті навички застосовуються під наглядом наставників і перевіряючих);
- звітування наставників: висловлення думки тими, хто проводив навчання; інтерв'ю зі стажистами після прослуховування ними курсу;
- спостереження за учасниками процесу навчання;
- участь у роботі й спостереження протягом навчання;
- оцінювання: стажист і його менеджер оцінюють результати навчання для подальшого вдосконалення роботи.

Завершуючи розділ, слід зазначити, що тип менеджменту «Управління

персоналом» є досить новим і орієнтованим на врахування швидких змін в усіх сферах життєдіяльності людини, формування тривалих стратегій розвитку шкіл, створення оптимальних умов для підвищення якості роботи працівників шляхом розвитку їхніх компетенцій і особистісних якостей. Деякі положення управління персоналом вже осмислені, науково обґрунтовані, опрацьовані на практичному рівні. Наприклад, мотивація персоналу, розвиток персоналу, планування і здійснення процедур набору та відбору персоналу, здійснення аналізу діяльності, оцінювання персоналу та інші. Школи України мають достатній досвід їх запровадження, але сучасне управління персоналом – це гнучке управління вільними «духом», розвиненими людьми, які можуть відчувати себе комфортно в суспільстві лише за умови вільного вибору, наявності можливостей для самореалізації, глибокої поваги до особистості. Конкурентоспроможна школа – це поняття, якого донедавна не існувало в Україні. Всі школи були однакові. І керували ними однаково.

Ринкові відносини, зміна цінностей у суспільстві вимагають від школи пошуку шляхів поліпшення роботи. Кращою школа може стати лише завдяки зусиллям команди самодостатніх людей, які мають спільне бачення щодо того, як зробити школу кращою. Керівник такої школи — це передусім, людина, яка подолала стереотипи минулого в управлінні, бачить, як привести людей до успіху. Тому незважаючи на те, що керівник знає, як планувати, аналізувати роботу персоналу, як здійснити контроль і оцінити людей і багато іншого, він має вчитися робити це за принципами партисипативного управління.

## *Розділ 6*

# **МИСТЕЦТВО УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА**

## **6.1. Управління як мистецтво**

### **Поняття мистецтва управління**

У сучасному розумінні поняття «мистецтво управління» передбачає глибоку інтеграцію науки та практики. «Мистецтво управління – це дар божий», – наголошує М. М. Мартиненко. Мистецтво управління робить управління ефективнішим, хоча останнє як діяльність може обходитись без мистецтва та науки управління, але це автоматично робить його непродуктивним.

Спробуємо провести аналогію між двома варіантами вирішення управлінської проблеми (емпіричним та науковим) – з'їсти червиве яблуко. Черв'як – це проблема. Але ж яблуко хочеться з'їсти.

*Варіант 1.* Їсти яблуко і постійно дивитись на те, що відкусив, щоб не з'їсти оту істоту. На язык потрапили елементи життєдіяльності черв'яка. Ви з огидою плюєте. Із роздратуванням дивитесь на яблуко (де ж укусити?), і врешті-решт його викидаєте. Який тут смак і задоволення?

*Варіант 2.* Яблуко з черв'ячком? Це означає, що воно стигле та без хімії. Ви берете ніж, акуратно розрізаєте яблуко, вилучаєте істоту із її продуктами діяльності. Перед вами шматочки соковитого фрукта. Смачного!

Перший варіант поведінки характерний для емпіричного управління. Основні методи – методи спроб та помилок. Другий варіант – застосування ефективних методів наукового управління. А якщо при цьому проявити творчість, винахідливість, додати позитивні емоції, то це вже майстерність.

Науковий підхід до управління необхідно вважати основним у професійній діяльності менеджера освіти. К. Ушинський висловив чудову думку, яка однаковою мірою стосується також управління закладом освіти: «Одна педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство у медицині». Науковий підхід – це підхід з точки зору наукових засад. Різновидів наукових

підходів існує досить багато. Проте їх об'єднує те, що вони: а) викладені у вигляді теорій; б) мають вихідні положення, принципи, доведені дослідницьким шляхом; в) доведені під час спеціально організованих експериментів та підтверджені досвідом.

Водночас науковий підхід не виключає інтуїції. Навпаки, він перевіряє, обґрунтовує здогадку, робить інтуїтивне рішення керівника усвідомленим. Наукова гіпотеза – це теж припущення. У ньому міститься певна частка інтуїції. Емпіричний підхід повністю поглинається науковим. Саме через практику роботи, досвід перевіряються всі наукові ідеї та теорії. Так, В.Сухомлинський стверджував: «Ідеї без конкретних справ перетворюються на пустоцвіт». Мистецтво управління ґрунтується на поєднанні знань та інтуїції під час практичної діяльності.

Вміння застосовувати теорію менеджменту, використовувати накопичений людством та власний досвід, творчо управляти організацією – це мистецтво менеджменту. Розуміння менеджменту як мистецтва базується, перш за все, на умінні використовувати науковий підхід у конкретних ситуаціях. Мистецтва управління можна навчитись, тільки маючи певні здібності, талант. Просто досвіду, стажу управлінської діяльності замало.

До 80 % проблем, які виникають перед менеджером, пов'язані із людським фактором. Тому мистецтво керівника пов'язується не тільки із спрямуванням роботи підлеглих та встановлення комунікацій, а й із умінням надати персоналу можливість певні питання вирішувати самостійно, висловлювати критичні судження, дискутувати, відстоювати власні думки.

#### Категорії майстерності

1. Концептуальна майстерність означає здатність менеджера усвідомлювати перспективи організації, планувати надцілі, розробляти відповідні стратегії.
2. Майстерність прийняття рішень означає здатність керівника обрати оптимальний варіант із існуючих альтернативних.
3. Адміністративна майстерність полягає у здатності дотримуватись

законодавства, організаційних правил, ефективно діяти в умовах інструктивно-нормативних обмежень.

4. Технологічна майстерність передбачає ефективну діяльність керівника з реалізації функцій управління.
  - а) *Аналітична* майстерність вміщує у собі здатність керівника до системної діагностики, використання наукових методів дослідження.
  - б) *Планово-прогностична* майстерність передбачає ефективність організації процесів формування цільового блоку діяльності, оптимальне визначення шляхів та засобів досягнення місії організації, розробку креативних планів.
  - в) *Організаційна* майстерність означає мистецтво керівника у роботі з ресурсним забезпеченням (кадрова, фінансова, соціальна та ін. політика).
  - г) *Контрольно-оцінювальна* майстерність керівника передбачає ефективну реалізацію принципів мотивуючого контролю, моніторинг цілей та результатів діяльності, застосування факторно - критеріальних основ оцінювання діяльності.
  - д) *Регулятивно - коригуюча* майстерність означає вміння швидко реагувати на відхилення від стандартів, гнучкість управлінської поведінки, управління розвитком та інноваціями.
5. *Комунікативна та психологічна* майстерність означає здатність керівника ефективно передавати свої ідеї, думки іншим; вести обговорення, дискусії; проводити у нетрадиційних формах наради, збори; вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Майстерність завжди пов'язують із творчістю, талантом та якістю рішення управлінських проблем.

Фізіолог А. А. Ухтомський «творчою людиною називає ту, що сприймає світ в усій його повноті, не підходить до нього з готовою міркою і намагається загнати факти у жорстку схему». Робота керівника не лише об'єктивно зумовлена, але й має творчий характер. З одного боку, діяльність підпорядковується певним законам, принципам, а з іншого, вони є лише

вихідними для активної, ініціативної роботи, основою для удосконалення, творчого підходу.

Заданими В. М. Шепеля, серед управлінців нараховується усього 1% талановитих людей, тобто тих, які володіють одночасно здібностями до управління та волею до самореалізації. Проте це не дає підстав не рухатись у напрямку розвитку своїх здібностей, знань, умінь, творчості.

Існують різні моделі підготовки керівного складу. Американська модель передбачає превентивну підготовку керівника у ВНЗ до початку кар'єри. Теоретичні знання є базою для подальшої практичної діяльності.

Європейська модель передбачає отримання знань на основі практичного досвіду та наступну їх самореалізацію у закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки. Проте всі вони вміщують відповідну управлінську освіту.

О. Г. Молл наводить типові відповіді російських менеджерів на питання про основні чинники, що перешкоджають керівникам на шляху до навчання, серед яких: відсутність вільного часу – 32 %; новий бізнес – 21 %; відрядження – 17 %; проблеми сім'ї – 15 %; відсутність коштів на навчання – 2 %. З огляду на ці дані, зрозуміло, що далеко не все залежить від браку коштів.

Вимоги до керівника:

- а) фізичне здоров'я: в здоровому тілі – здоровий дух. Валеологічна грамотність. Робочий час у більшості керівників сягає 10-12 годин, який вони «знаходять» за рахунок здоров'я, відпочинку, культурного розвитку, спорту, хобі тощо. Врешті-решт, його нестача дається взнаки, спричиняючи депресію, погіршення самопочуття, проблеми в сім'ї і т. ін. Життя – це система сполучених посудин. Перехитрити його неможливо. Проте можна стати приреченим роботоголіком. Так, шкідливі наслідки хвороби роботоголізму зафіксовані Всесвітньою організацією збереження здоров'я, з поміж яких виділяють серцево-судинні захворювання, виразка шлунку, нервові розлади тощо. І все це позначається на роботі;
- б) моральність – це уміння гідно поводитись з людьми, співпереживати,

чути голос совісті, почуття відповідальності. Часто посада керівника асоціюється із покаранням, криком, агресією. Керівникові дуже важливо уміти розслабитись, зняти напругу. Так, І. Павлов радив «жагу загнати у м'язи», тобто знайти полегшення у фізичній роботі. Японці пропонують бити палкою опудало недруга. Лікарі кажуть, що сльози відволікають удар від серця (чи не тому жінки рідше потерпають від інфарктів та інсультів?). «Злість – зброя безсилля», – говорив А. Міцкевич. Керівника, який кричить, тупотить ногами, розмахує руками, бризкає слиною, залишається тільки пожаліти, бо на хворих, як відомо, не ображаються;

- в) інтелект: розвинені мислення, пам'ять, уявлення. М. Г. Чернишевський стверджував, що три якості – широкі знання, звичка думати та благородні почуття – необхідні для того, щоб людина була дійсно освіченою. Культурна освіченість керівника полягає у постійній потребі дізнаватись про досягнення, художню творчість людства. Антропологічні знання – це система гуманітарних, природничих, політекономічних, психологічних, художніх та інших знань, які сприяють визнанню людини. Вони є основою для діяльності керівника, формування його ділової поведінки, зумовлюють морально-психологічний стан менеджера.

### **Проблема якості управління**

На сьогодні досить гостро постала проблема якості. Якість покликана зробити управління здатним забезпечувати оптимальний рівень функціонування та розвитку навчального закладу, усіх його систем та показників.

Загальновизнане визначення поняття якості таке: «Якість – це сукупність характеристик об'єкта, які належать до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби клієнтів».

Щоб зрозуміти, якою повинна бути якість управління, необхідно передусім з'ясувати, хто є клієнтами цього виду діяльності. Клієнт — це користувач послуг. До клієнтів шкільного управління доцільно віднести і роз-

поділити на дві групи наступні:

- 1) *клієнти зовнішні*: органи влади, засновники, відділи освіти, громадськість, наукові та навчальні центри, партнери, спонсори та ін. організації, які співпрацюють із керівником навчального закладу;
- 2) *клієнти внутрішні*: педагогічний колектив, допоміжний персонал, учнівський та батьківський колектив, керівники школи.

У кожної групи клієнтів наявні свої інтереси щодо якості управління. (На питання: «Чим відрізняється скрипка від контрабаса?» пожежник відповів: «Контрабас довше горить».) Хоча клієнти мають можливість впливати тією чи іншою мірою на діяльність керівника (згори чи знизу), але всі вони залежні від якості управлінських рішень.

Для більш глибокого усвідомлення значення якості управління необхідно також з'ясувати, що саме є продуктом цієї діяльності.

Погоджуючись із О.М. Мойсеевим, що основні продукти управління – це управлінські рішення та організація взаємодії! Проте розумне, грамотне рішення та блискуче проведений семінар ще не є показниками якості результатів діяльності керівника. Результат – це те, що отримано після завершення певної роботи, підсумок (С. І. Ожегов) і кінцевий висновок, розв'язка (В. І. Даль). У підручнику з менеджменту В. В. Гончаров, описуючи критерії результативності управління, доходить висновку: оцінка результативності управління фірмами не може обмежуватись оцінкою власне управлінської діяльності, оскільки критерієм цієї оцінки є результативна діяльність самих фірм.

Якщо система управління навчальним закладом слугує інтересам школи, то оцінка її успішності повинна здійснюватись за: 1) власне показниками системи управління; 2) результатом керованого об'єкта.

Відтак, констатується той факт, що управління не самоціль, а оцінка управління не може відриватись від результатів навчального закладу. Проте оцінювати управління тільки на підставі результатів життєдіяльності школи є помилковим. Необхідно не загубити весь складний спектр управлінської

діяльності, визначаючи зв'язки між продуктами управління та їх впливом на результати діяльності школи, встановлюючи внесок управління в ці результати.

Методологічне підґрунтя якості управління складають системний, ситуаційний та оптимізаційні підходи. Це означає, що якість управління зумовлюватиметься:

- 1) цілями, завданнями, об'єктами та суб'єктами діяльності;
- 2) змінними факторами зовнішнього (соціально-економічні умови) та внутрішнього (мотиви, освіта) середовища;
- 3) адекватними ситуації методами, прийомами, формами управління, що дадуть найкращі результати.

Якість управління стосується:

- якості роботи управління;
- якості управлінської системи;
- якості управлінської взаємодії в системі «суб'єкт-об'єкт управління»;
- якості управлінських рішень;
- якості результатів управлінської діяльності.

Реформи в освіті, модернізація управління навчальними закладами можливі тільки за умов оптимізації системи підготовки менеджерів освіти, її якісного розвитку та визначення основного вектора – превентивного оволодіння азбукою управління тими, хто хоче і може бути керівниками. Відтак, спеціальна підготовка керівного складу освітянської галузі є проблемою важливою і невідкладною для розв'язання.

Професіоналізм менеджера визначається такими чинниками:

- професійний запит;
- професійна придатність;
- професійна компетентність;
- професійна задоволеність;
- професійний успіх.

**Критерії оцінки управлінської діяльності:**

- досягнення поставлених цілей і задач;

- турбота про гідність, честь, здоров'я людей;
- покращення умов роботи персоналу;
- підвищення власної компетентності та професіоналізму персоналу;
- актуалізація ділового інтересу у підлеглих до інновацій;
- створення умов для перспективного розвитку організації.

#### **Типові помилки керівників:**

- Невміння передавати частину обов'язків підлеглим;
- Відкладання роботи «на потім»;
- Невміння впоратись із канцелярською роботою;
- Проведення непотрібних нарад, зборів;
- Бажання завжди звітувати перед вищим начальством;
- Небажання мати поруч із собою сильних підлеглих;
- Часте вживання слова «я» (замість «ми» та «дякую»).

## **6.2. Секрети ефективного управління**

Секрет уміння керувати кожне покоління повинне відкривати для себе заново, а оскільки суть цього вміння досягнути досить легко, то справжній менеджер має ним володіти у повному обсязі.

Зразками мистецтва управління можна вважати діяльність Олександра Македонського, хана Батия, Олександра Невського та Олександра Суворова.

Це мистецтво ґрунтувалось на практичному досвіді, інтуїції, харизматичності особистостей.

С.Н. Паркінсон виокремлював шість основних якостей, які необхідно здобути та розвивати в собі, узгоджуючи теорію та практику.

1. Уявлення – уміння представити кінцевий результат.
2. Знання – саме воно дає професійну впевненість.
3. Уміння керувати іншими, особистісна майстерність.
4. Рішучість, що складається з усвідомлення того, чи під силу виконати завдання; віри в успіх, надихання оточуючих вірою.
5. Нещадність до дармоїдів, ледацюг.

6. Привабливість – магнетизм натури.

Уміння управляти – це мистецтво, якого можна навчитись.

Стратегія управління, розробка якої належить Г. К. Жукову, маршалу Радянського Союзу, спрямована на підвищення майстерності та прояви мистецтва військового керівника:

1. Ставте перед собою високі та благородні цілі: служіння Батьківщині, своєму народу.
2. Присвячуйте досягненню великої мети все своє життя.
3. Вірте своїм підлеглим.
4. Турбуйтеся про них.
5. Моделюйте поведінку противника.
6. Спирайтесь на досягнення технічного прогресу.
7. Будьте готові прийняти удари долі.

Ажіо Моріта, керівник фірми «Соні», висунув стратегічні положення діяльності керівника, які відповідають національним цінностям Японії.

1. Орієнтація на національні цінності.
2. Головна функція керівників – це прийняття рішень, що вимагає професійного знання техніки, здібностей передбачати майбутні напрями й тенденції в розвитку техніки і технології. Керівник повинен володіти широким колом загальних знань, що стосуються тієї галузі, у якій він працює. Це сприяє також виникненню «шостого почуття», яке породжує знання та досвід.
3. Найважливіше для компанії – це моральний стан її працівників.
4. Найголовніший обов'язок японського керівника – збереження зайнятості й покращення умов життя працівників.
5. Керівники повинні уміти створити новий бізнес раніше за своїх конкурентів.
6. «Я вважаю великою помилкою думку про те, що гроші – це головний спосіб винагороди людей за працю».
7. Обов'язки керівника полягають у тому, щоб постійно спонукати

працівників виконувати важливу роботу.

8. Система колегіального управління, коли в основі прийнятих рішень лежать пропозиції молодих керівників нижчої ланки, може мати переваги для компанії. Молоді керівники завжди думають про те, якою б вони хотіли бачити фірму, коли вони її очолять.
9. Компанія накопичує більше сили і стає все більш гнучкою, коли всі працівники засвоюють її філософію.
10. Коли ви працюєте з людьми, логіка іноді повинна поступатись розумінню.

Самоменеджмент як уміння керівника управляти собою останнім часом викликає жваві дискусії. За Б. А. Анікіним, керівник повинен:

- знайти свої сильні сторони, достоїнства, позитивні якості, таланти;
- знайти свої слабкі сторони, дефекти;
- знайти функції і ролі керівника;
- уміти планувати свій час;
- уміти аналізувати уроки минулого;
- уміти управляти своїм навантаженням;
- знати, що таке стрес, і вміти з нього виходити;
- знати технологію прийняття управлінського рішення і вміти його приймати;
- мати власну систему цінностей;
- вміти самовдосконалюватись;
- вміти контролювати себе, особливо в складних ситуаціях;
- знати міру всього, особливо алкоголю.

Герберт Фройденбергер у книзі «Як перемагати високу вартість успіху» аналізує причини «вигоряння» керівника:

- ви не здатні розслабитись;
- ви настільки тісно пов'язані із своєю діяльністю, що, коли в ній щось не виходить, у вас виникає хворобливий стан;
- ідея, заради втілення якої ви так інтенсивно працювали, у подальшому

виявилась марною;

- ви стали працювати значно більше, а отримувати значно менше задоволення від роботи;
- ваша потреба у специфічній «опорі» типу паління, алкоголю або транквілізаторів збільшується;
- ви постійно роздратовуєтесь; члени сім'ї та друзі говорять, що Ви маєте поганий вигляд;
- ви можете назвати себе трудоголіком, оскільки як постійно прагнете досягти робочих цілей шляхом виключення майже всіх інших життєвих інтересів.

Що радить Г. Фройденбергер?

1. Спробуйте, наскільки це можливо, подолати ці причини.
2. Виконайте рекомендації:
  - а) змінюйте спосіб життя. Різноманітне життя захистить вас від «вигоряння»;
  - б) час від часу відходьте від повсякденних справ, намічайте періоди для самоаналізу вашого життя;
  - в) ще раз оцініть ваші цілі з точки зору їх цінності;
  - г) зменшіть навантаження, організуйте ваш час більш ефективно.
3. Якщо не допомагають перші два варіанти, то змініть місце роботи.

## **Управлінське асорті**

### **Секрет 1**

#### ***Мистецтво управління за Паркінсоном***

1. Знову звертаємось до С. Н. Паркінсона, який стверджував, що обсяг роботи жодною мірою (або майже ніяк) не пов'язаний із кількістю виконавців. Для підтвердження цієї думки Паркінсон висунув два аксіоматичних твердження:
  - 1) Чиновник збільшує кількість підлеглих, але не суперників. Так, чиновник А скаржиться на перевантаження. Є варіанти рішень:

1 в. – піти у відставку

Ні! Хоче працювати

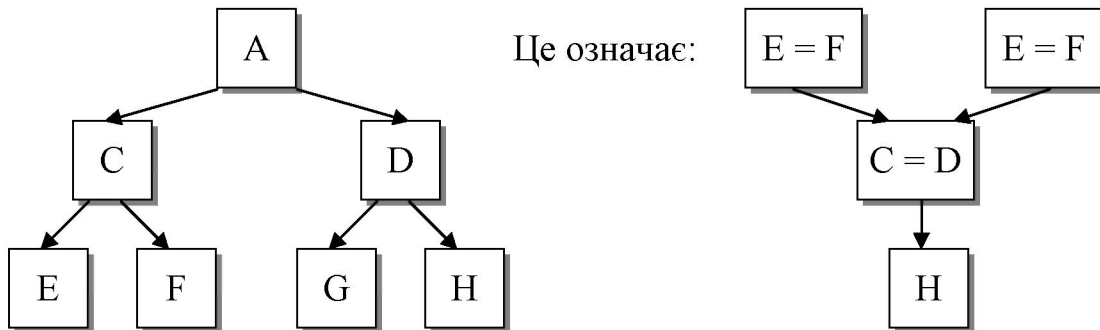
2 в. – взяти помічника В

Ні! Не хоче конкурента

3 в. – взяти помічників С та Д

Ні! Поділить роботу між ними

2) Підлеглих повинно бути не менше двох, щоб вони стримували один одного. Таким чином, чиновники працюють одне на одного.



Таким чином, те, що робив А, тепер роблять шестеро. Відомо, наприклад, що на підприємствах приріст штатів за рік у середньому дорівнює 5,75 % незалежно від збільшення обсягів робіт. 2. Принципи відбору кадрів Британський метод:

- старого типу: родинні зв'язки, родовід;
- нового типу: Де вчилися? У що граєте?

Китайський метод:

- старого типу: письмові випробування (твори про мистецтво управління), знання класиків, легкість слова, красномовство, витримка у випробовуваннях;
- нового типу: розумовий рівень, психологічна бесіда, спостереження (створюють ситуацію).

Методи майбутнього: передбачають пошук засобів зменшення кількості пошукувачів посади.

Паркінсон стверджує, що необхідно так урівноважити вигоду ризиком, щоб не з'явилося більше одного пошукувача на посаду. Якщо прийдуть двоє, то це означає, що завищили цифри. Тоді їм належить пройти випробування, хоча, можливо, достатньо запитати у секретарки: «Який з них Вам більше подобається?» Ларкінсон говорить, що можна просто ввести критерій –

чоловіча привабливість.

### 3. Принцип створення комітету

Паркінсон доводить, що оптимальна кількість людей для комітету – 5, бо таку більшість людей легко зібрати; вони здатні тихо, швидко, вміло працювати; між ними легко розподілити обов'язки. Якщо людей налічується до 20, то вони «кучкуються» по 5-6; на різних кінцях столу тривають різні розмови, а тому незрозуміле, хто за що відповідає. Отже, треба створювати раду із 5 чоловік, які саме і працюють.

### 4. Службовий шлях

Цікавий підхід Паркінсона до відстеження службового шляху.

1. Пора готовності (G) (G – поч. проф. діяльності)

2. Пора розсудливості (B) = (G + 3)

3. Пора висування (V) = B + 7

4. Пора відповідальності O = V + 5

5. Пора авторитету A = O + 3

6. Пора досягнень Д = A + 7

7. Пора нагород N = Д + 9

8. Пора важливості W = N + 3

9. Пора мудрості M = W + 3

10. Пора тупика T = M + 7

Пора краху K = A + 7

Пора заздощів Z = K + 9

Пора примирення S = Z + 4

### 5. Закон Паркінсона

Складність управлінської структури прямо пропорційна розмірам організації. Ріст призводить до ускладнення, а ускладнення — це кінець шляху розвитку. Таким чином, організації, як і рослини, не живуть вічно (рис. 6.1.).

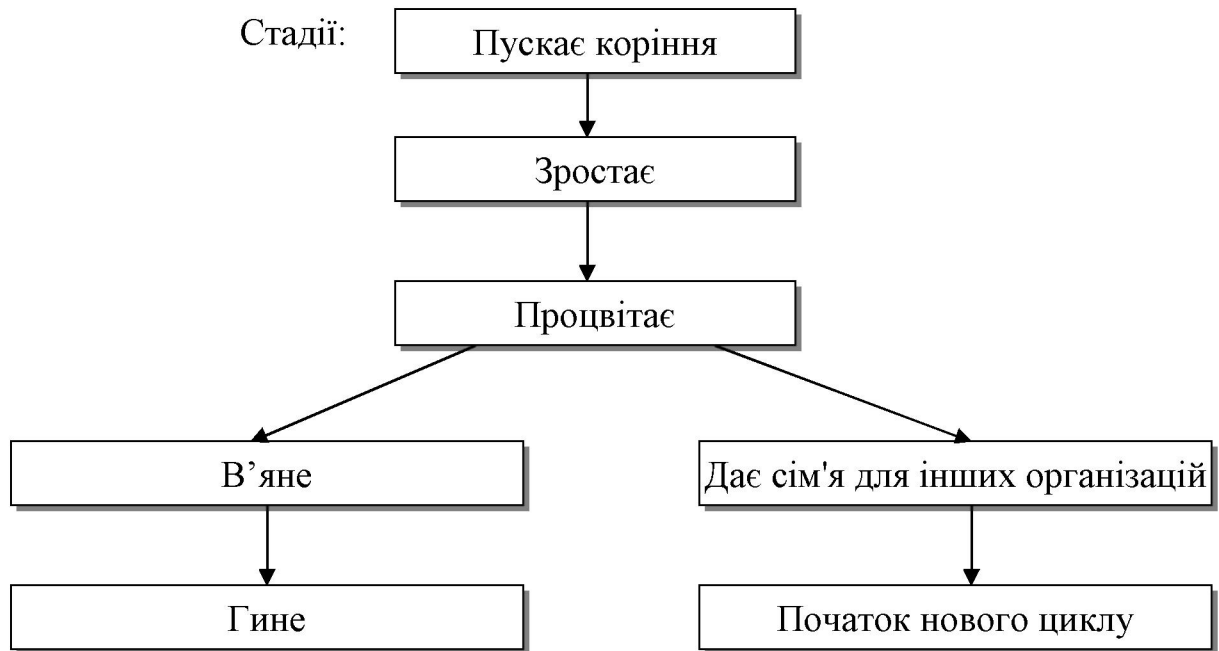


Рис. 6.1. Стадії життєдіяльності організації

## 6. Мистецтво передачі фішки

Паркінсон розгорнув ідею передавати фішку (рис. 6.2.).

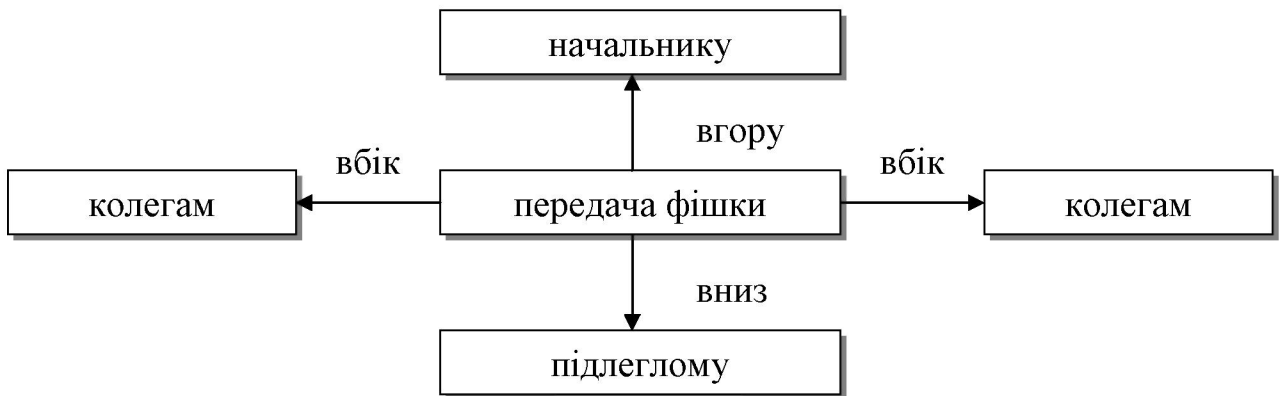


Рис. 6.2. Передача фішки за Паркінсоном

### Секрет 2

#### *Ротація кадрів за Петерсом*

Змальовуючи ефективність роботи компанії ІВМ, Петерс звернув увагу на принцип трирічної ротації управлінської ланки 2-3 рівнів. Управлінських посад не обіймають люди, що мають основну спеціальність менеджера. Це рядові співробітники. По-перше, це гарантія від формування складних управлінських

систем. По-друге, такий працівник управління знає, що через три роки у ході ротації він повернеться на своє місце, тож не має сенсу він не буде створювати бюрократичних схем. По-третє, кожен працівник може проявити себе й обійняти керівну посаду, випробувати себе, але при цьому він буде прагнути зберегти дружні стосунки в колективі.

Відтак, можливо, доцільно і в системі управління навчальними закладами поміркувати про схеми ротації на рівні заступників (2 рівень управління) та керівників методоб'єднань та предметних кафедр (3 рівень).

### **Секрет 3**

#### ***Правила менеджменту за Х. Ю. Варнексом***

Ханс-Юрген Варнекс у книзі «Революція у підприємницькій культурі» висунув декілька «елементарних емпіричних правил» менеджменту:

- Клієнт завжди правий.
- Все тримається на співробітниках.
- Говоримо те, що думаємо, робимо те, що говоримо.
- Бюрократії – бій.
- Керівництва треба стільки, скільки необхідно.
- Ми надаємо послуги (оперативний підхід).
- Ми постійно оновлюємось (стратегічний підхід).

### **Секрет 4**

#### ***Силове поле управління***

Будь-яка людина, у тому числі й керівник, живе у силовому полі «хочу–можу–треба». Бажання бути керівником – це похвально. Це свідчить про бажання людини зробити кар'єру, мати певну вигоду (соціальну, матеріальну). Проте цього «хочу» замало. Необхідно пересвідчитись, чи може людина обіймати керівну посаду, чи є у неї відповідні здібності. Таким чином, відбувається узгодження «хочу–можу». Окрім цього, існують певні норми, правила, вимоги до професії, поведінки, розвитку людини, що укладається у поняття «треба». У роботі керівника багато залежить саме від «треба», а не від «хочу» чи навіть «можу». Треба постійно працювати над собою, треба

втручатись у справи і залежати від інших людей, треба працювати сумлінно (іноді без вихідних і відпусток), треба приносити щось на жертковний алтар (відпочинок, здоров'я, друзів, сім'ю). Тому, перш ніж посісти керівну посаду, необхідно уважно проаналізувати цей трикутник (Рис. 6.3.).

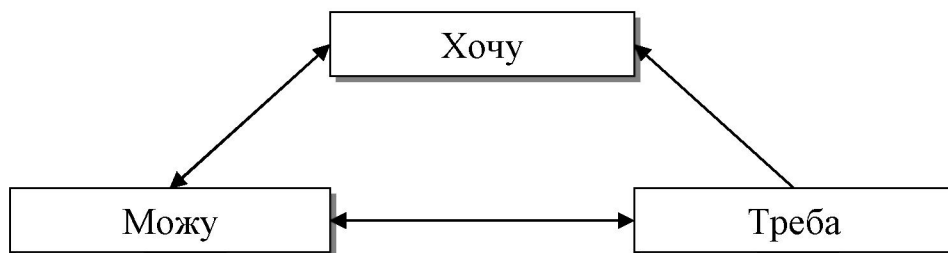


Рис. 6.3. Силоне поле «хочу–можу–треба»

## Секрет 5

### *Цінності менеджменту за В. К. Терентьєвим*

В. К. Терентьєв виокремлює п'ять основних цінностей менеджменту:

1. Горизонтальна кар'єра – це професійна майстерність керівника. З точки зору сучасного менеджменту, цінність кар'єри полягає не в посадах та званнях, а у відповідності їм. Не соромно зробити кар'єру управлінця, соромно погано управляти.
2. Управління з будь-якого місця. Це надзадача керівника, вищий прояв мистецтва управління: уміти використовувати потенціал інших об'єктів (некерованих) в інтересах справи. Мова йдеться про перехоплення управління над об'єктом (банк, фонди, підприємства, спортивні бази тощо) або суб'єктом (батько, депутат, спонсор і т. ін.), які можуть бути корисними.
3. Без скарг та прохань. Необхідно самому долати перешкоди на шляху до мети.
  - а) Позиція керівника, який постійно скаржиться та просить, залежна, самознищувальна. Він – не лідер.
  - б) Керівник, який скаржиться та просить, дає сам собі негативну характеристику і начебто чекає відповіді: «Якщо вам так складно, то

пишіть заяву, ми її задовольнимо».

в) Керівник, який любить скаржитись та просити, сам себе приведе до залежності від інших: «Добре, ми тобі допоможемо, а ти.;.». Треба вчитись все отримувати без скарг та прохань. Що ж робити? Пропонуйте свою вигоду, дайте щось взамін: підтримайте, згадайте у доповіді, напишіть статтю про..., гарантуйте якісні навчальні послуги, матеріально зацікавте тощо.

4. Радість невдачі. «Не було б щастя, так нещастя допомгло». На управлінському шляху обов'язково будуть невдачі. Треба бути готовим до зустрічі з ними. А після їх подолання залишаться знання, уміння, майстерність. Людство розвивалось, долаючи невдачі.

5. Велика мета. Така мета – на все життя. Вона виходить навіть за межі його життєвого шляху і продовжується послідовниками, учнями. Така мета вимагає від керівника високої моральності, порядності, професіоналізму. Такі керівники стають засновниками нових справ, технологій, наукових шкіл.

## **Секрет 6**

### ***Закони Пітера***

Пітер доводив, що раз і назавжди визначений рівень компетентності – це міф. Тобто кожний службовець у всякій ієрархії має тенденцію досягати рівня некомпетентності. Так, якщо людина успішно виконує свої обов'язки, то її вважають кандидатурою для висунення на вищу посаду. Після висунення на посаду з'ясовується її некомпетентність, яку треба долати. Можлива ситуація, коли після ряду переміщень людина досягає такого рівня некомпетентності, коли виконання нових обов'язків є не під силу. Про таких службовців говорять, що вони мають нульовий коефіцієнт просунення.

Пітер пропонує цілу низку принципів та положень:

- «В ієрархії кожен індивідуум має тенденцію досягати свого рівня некомпетентності».
- «Компетентність завжди містить зерно некомпетентності».

- «Надкомпетентність більш не бажана, ніж некомпетентність».
- «Проявляйте турботу про мух, а слони самі про себе потурбуються».
- «Вершки піднімаються догори, доки не прокиснуть».
- «Для кожної існуючої посади є людина, яка їй не відповідає».
- «Всяка корисна робота виконується тими, хто не досягнув свого рівня некомпетентності».

## **Секрет 7**

### **«Золоті» правила управління»**

*Закони Мерфі.* Якщо яка-небудь неприємність може статись, вона станеться.

- Під тиском все погіршується.

*Закон Мескімена*

Завжди не вистачає часу, щоб виконати роботу, як треба, а на те, щоб її переробити, час знаходиться.

*Закон Поттера*

Величина рекламного розголосу навколо товару обернено пропорційний його цінності.

*Закон Вейлера*

Немає роботи, яку не можна було б виконати, для людини, яка не зобов'язана її робити сама.

*Закон Джексона*

Як тільки ідея стає зрозумілою для усіх, її час змінювати.

*Закон Беллінгса*

Половина утруднень виникають через те, що занадто швидко говоримо «так» і недостатньо швидко «ні».

*Узагальнення Шнеттерлі*

Навіть якщо неприємність може не статись, вона відбувається.

*Постулат Перкінса*

Чим нижче сидиш, тим відчутніше б'ють.

*Узагальнення Р. Уотермена*

У сучасному світі більше, ніж у будь-які історичні епохи, єдиним незмінним фактором є зміни.

*Теорема Лофтуса*

Запрошені здалеку спеціалісти завжди видаються кращими за доморощених.

*Правило Готліба*

Якщо начальник прагне вплинути на підлеглих знанням деталей, то він загубить кінцеву мету.

*Закон Веллінгтона*

Нагорі збираються вершки, але й піна також.

*Правило Фінейгла*

Робота у команді дуже важлива. Вона дозволяє звалити провину на іншого.

*Закон Муенча*

Ніщо так не сприяє успішному впровадженню новацій, як відсутність перевірок.

*Закон Майсла*

Кут зору залежить від обійманої посади.

*Правило Берке*

Ніколи не ставте задачу, рішення якої вам не відоме.

*Закон Мейсра*

Ускладнювати – просто, спрощувати – складно.

*Правило Хенлона*

Не шукайте злого задуму в тому, що можна пояснити глупством.

*Закон Янга*

Усі великі відкриття робляться через помилки.

*Закон Сегала*

Людина, яка має один годинник, твердо знає котра година. Людина, яка має декілька годинників, ні в чому не впевнена.

*Закон Міллера*

Нічого не можна сказати про глибину калюжі, доки в неї не потрапиш.

*Принцип Челоменя*

Щоб система була стійкою, її треба трусити.

*Закони жіночої логіки за П. С. Тарановим:*

- Закон шарової блискавки. Він діє, коли щось не виходить. Тоді гнів обрушується на тих, хто може жодною мірою не стосуватися його причин.
- Закон мікроскопів. Його сутність – у перетворенні дрібних подій на великі.
- Чим гірше, тим краще. З двох варіантів А та Б жінка вибере А тільки тому, що він складніший і дозволить їй страждати.

*Постулат П. С. Таранова*

Ефективність за будь-яку ціну дуже не ефективна.

*Англійське прислів'я*

Не може керувати іншими той, хто не спроможний керувати собою.

*Давньоримське прислів'я*

Хто стоїть на місці, той відстає.

*Китайське прислів'я*

Перевіряючи повсякчас того, кому ми дали доручення, хіба ми не уподібнюємось людині, яка щоразу висмикує паросток із землі, щоб переконатись, чи він росте.

*Східне прислів'я*

Хочеш пізнати людину – дай їй владу.

*Правило Кіплінга*

Будь готовий до тріумфу та поразки і до обох брехунів стався однаково.

*Ефект Пігмаліона*

Люди поведуться відповідно до того, чого від них чекають інші.

*Правило Даніеля Дефо*

У будь-якому становищі завжди знайдеться щось утішне.

*Принцип С. П. Корольова*

Керівник не може дозволити собі розкоші вчитись на помилках.

*Порада Н. Власової*

Не впроваджуй нове, а вирощуй його.

*Правило Аристотеля*

Благо за всіх обставин залежить від дотримання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдання та кінцевої мети всякого роду діяльності; друга – засобів, що ведуть до кінцевої мети.

*Уроки Господа Бога*

- Господь, перш ніж створити людину, створив умови для її життя.
- Господь не судить людину, поки не скінчаться дні її.

## **Секрет 8**

### ***Факти, які говорять***

1. Керівник, навіть найвищого рівня управління, – така ж людина, як і всі інші. На цю думку наводить реальний факт. Під час однієї із зустрічей після XX з'їзду КПРС (1956 р.) М. С. Хрущову передали записку із питанням: Як могли допустити репресії? Що робили для їх припинення партійні керівники? Микита Сергійович попросив встати того, хто прислав записку. Ніхто не підвівся. Тоді він сказав: «Ми боялись так само, як і той, хто запитує про це».
2. Керівник повинен завжди обирати кращий варіант рішення. Важливо, щоб це не нагадувало комедію М. В. Гоголя «Женитьба»: «Если бы губы Никанора Ивановича да приставить к носу Ивана Кузьмича, да взять сколько-нибудь развязности, какая у Балтазара Балтазарыча, да, пожалуй, прибавить к этому еще дородности Ивана Павловича, – я бы тогда тотчас же решилась».
3. Іноді треба прислухатись до критики, думки опозиції, якщо поряд не має блазня.

А ось блазень Франциска I Французького міг сказати своєму королю: «Сір, ваші радники, на мій погляд, просто дурні – вони все тлумачать про те, якими шляхами ви увійдете в Італію, але вони й слова не говорять вам про те,

як ви звідти вийдете».

4. Кажуть, що в управлінні немає безвихідних ситуацій. Треба тільки проявити творчість.

Скажімо, на тих, хто побував в Портленді (США), велике враження справила дотепність муніципального керівництва, яке не мало коштів, щоб вимостити центральну площу міста. Тоді мерія запропонувала жителям міста купити за 25 доларів цеглину, на якій буде відбито ім'я її господаря. Зібраних у лічені місяці коштів вистачило, щоб реалізувати ідею. Сьогодні жителі міста із задоволенням ходять на площу до своєї цеглини. Як же її там знаходять? Керівники склали відповідну карту, яка полегшує пошук, засвідчує реальність своєї цеглини, але (увага!) з часом її продають, щоб були кошти для підтримки майдана у належному стані.

5. Керівникові іноді треба вживати оригінальних засобів, щоб привертати увагу до проблем.

Так, одного разу великий князь попросив редактора газети дати інформацію про співачку, але зробити це так, щоб матеріал його прочитали всі. Репортаж надрукували «догори ногами». Звичайно, що прочитали, як мінімум, всі, хто тримав у руках цей номер газети. Чим не приклад для наслідування?

6. Коли мова заходить про гнучке управління, на думку спадає красива історія про Наполеона.

Кажуть, що якимось під час перевірки караулів Наполеон побачив солдата, який заснув. За законами військового часу, вартового треба було віддати під суд та розстріляти, бо він поставив під загрозу життя своїх товаришів. Наполеон прийняв інше рішення: він став на варту солдата, який заснув. Хто буде стверджувати, що Наполеон припустився помилки, що він прикривав порушника, сприяв порушенню обов'язків, послабив дисципліну? Та й чи маємо ми на це право? Ніхто краще за нього не розумів, що ця історія вранці блискавкою облетить табір. Хіба тепер хоч один солдат у бою не Поквапиться віддати життя за такого керівника?

7. Керівник завжди повинен бути на висоті і не припускатись формалізму в

роботі, навіть якщо він знає про своє швидке звільнення (перехід на іншу роботу, вихід на пенсію тощо).

З цього приводу є досить повчальна притча: «Помирає старий лавочник. Навколо нього зібралась уся рідня. У передсмертній гарячці він питає, хто біля нього знаходиться. З'ясувалось, що всі члени сім'ї тут. «А хто ж залишився у лавці?» — питає він».

8. Дуже складною є функція контролю. Вона завжди пов'язана із пошуком правди. А чи завжди керівник готовий до неї?

Знову цікава легенда. Один чоловік все життя шукав Правду». Побував він у багатьох країнах, але все даремно. Якось на сході, у маленькій країні він зайшов у храм і дізнався, що саме тут сховано від людських очей Правду. Головний жрець повів його у розкішний сад, у середині якого стояла постать, вкрита ковдрою. Чоловік мріяв побачити красу та ідеал досконалості, але коли ковдру скинули, то він побачив страхіття.

- Невже це і є Правда?! – вжахнувся мандрівник.
- Так, я і є Правда, – відповіла йому постать.
- Але яка ж ти страшна! Страшнішої за тебе немає. Як я розкажу про тебе людям? Хто ж мені повірить?
- А ти збреши, як усі. І тобі повірять,— відповіла Правда.

9. Керівник не тільки контролює сам, його перевіряють також. Дуже часто треба проявити неабиякі уміння, щоб довести свою позицію, розкрити точку зору, показати оптимальність того чи іншого рішення. Керівник завжди повинен зуміти прорекламувати свою організацію, гідно представити її під час різного роду зовнішніх заходів (виставки, конференції, семінари тощо).

Кожна комісія звичайно повинна знайти позитивне і негативне у роботі. Тому іноді треба уміло подати недоліки, які легко долаються, щоб це у цілому не вплинуло на загальну оцінку стану справ.

Розповідають, що один художник ніяк не міг виставитись, бо авторитетна комісія під різними аргументами відхиляла картини, хоча старші й авторитетні

колеги відмічали талант молодого колеги. Тоді один художник вирішив допомогти. Він відібрав картину для виставки, але попросив домалювати внизу жовтого песика. Молодий художник висловив протест: порушується загальна концепція картини, песик не підходить до сюжету і т. ін. Але колега наполягав. І ось члени комісії розглядають картину: картина цікава, зрозуміла ідея роботи, вона оригінально донесена за допомогою гри фарб та рішень кольору тощо. Але при чому тут пес? Він недоречний! Приберіть його і картину можна виставляти...

### **Секрет 9 Н. Власова**

Таблиця 6.1.

#### **10 стартових страхів та сумнівів керівника**

<b>№ з/п</b>	<b>Діагноз</b>	<b>Рецепт</b>
1	Страх перед тривалістю роботи	Почніть з невеликої, приємної, нескладної задачі, а потім майже автоматично перейди до більш складної
2	Страх перед можливою невдачею	Складіть перелік можливих шляхів вирішення завдання. Іноді причина невдачі криється в ідеальному уявленні про справу, а не самій справі
3	Робота неприваблива, скучна	Подивіться рецепт до першого діагнозу. Поділіть роботу на частини. Серед них можуть бути й приємні. Думай про приємне. Визначте проміжні результати. Заохочуйте себе (наприклад, кавою). Ще один спосіб – бажання, зміна «повинен» на «хочу»
4	Страх перед власною некомпетентністю	Визначте, у якій справі ви «почуваєтеся» погано, нормально та добре. Можливо ви перебільшуєте? А може, скористатись чиеюсь допомогою?
5	Неможливо зрозуміти, як розпочати роботу	Люди завжди охоче грають роль вчителя. Спробуйте стати учнем
6	Робота викликає неприємні відчуття	Ви згадуєте невдачі у попередніх ситуаціях. Але це вже було. Поговоріть з кимось, хто допоможе оцінити все по-іншому
7	Робота не вигідна	Спробуйте знайти хоч незначну вигоду, інтерес для себе, партнерів
8	Відсутня потрібна інформація	А ви знаєте, яка інформація потрібна? Складіть перелік і подумайте, а чи не краще знати тільки головне?
9	Робота некорисна	Виберіть точку зору, від якої залежатиме успіх
10	Є більш важливі справи	Важливо не те, що важливо для інших, а те, що важливо для досягнення ваших цілей

### **Секрет 10 Роберт Грін**

Вже в анотації до його книги «48 законів влади» говориться, що це най-

більш аморальна, скандальна, цинічна й найправдивіша книга про владу. Що це за закони, судити вам.

**Закон 1.** Ніколи не затьмарюйте начальника. Завжди домагайтесь, щоб той, хто головує, комфортно почувався. У прагненні догодити або створити враження не заходьте занадто далеко, демонструючи свої таланти, інакше ви ризикуєте досягти зворотного: поселити в них страх і невпевненість. Змусьте ваших начальників здаватися більш блискучими, ніж вони є, – і ви досягнете вершин влади.

**Закон 2.** Не довіряйте безмежно друзям, навчіться використовувати ворогів. Будьте обережними з друзями – вони скоріше зрадять, оскільки легко піддаються заздрощам. До того ж, вони швидко стають пестунами та тиранами. Але покличте на службу вашого колишнього ворога, і він буде лояльніший за друга, тому що йому є, що доводити. Насправді друзів вам належить більше боятись, ніж ворогів. Якщо у вас немає ворогів, оберіть спосіб їх знайти.

**Закон 5.** Дуже багато залежить від репутації – бережіть її ціною життя. Репутація – це наріжний камінь влади. За допомогою репутації ви можете навіювати страх і перемагати. Однак, як тільки вона похитнеться, ви станете уразливим і будете піддаватись критиці з усіх боків. Зробіть свою репутацію непохитною. Завжди уважно очікуйте можливих атак і відбивайте їх, перш ніж будете атаковані. Навчіться виводити ворогів із колії, знаходити «плями» у їхній репутації. Потім відійдіть убік і дозвольте громадській думці розправитись з ними.

**Закон 7.** Примушуйте інших працювати на вас і користуйтеся результатами. Використовуйте розум, знання інших людей для просування власних справ. Така допомога не тільки зекономить ваші цінні сили і час, але й створить вам божественний ореол успішної людини. Ваші помічники будуть забуті, вас же запам'ятають. Ніколи не робіть самі того, що можуть зробити за вас інші.

**Закон 11.** Намагайтеся, щоб люди залежали від вас. Щоб залишатись незалежним, ви повинні завжди бути необхідними та потрібними. Чим більше на вас покладаються, тим більшою свободою ви володієте. Прагніть, щоб щастя

та процвітання людей залежали від вас,— і вам нічого боятись. Ніколи не навчайте того, що б вони могли зробити власними силами.

**Закон 29.** Плануйте все до самого кінця. Завершення — це все. Плануйте весь шлях до нього, беручи до уваги всі можливі наслідки, повороти фортуни, які можуть нівелювати вашу тяжку працю, внаслідок чого слава належатиме іншим. Якщо ви продумали все до кінця, вас не розтрощать обставини, і ви будете знати, коли зупинитись. Тихенько підштовхніть удачу і допоможете собі з майбутнім, обмірковуючи його на багато кроків уперед.

### **Секрет 11**

#### ***О. Ю. Панасюк сформулював закони управлінського спілкування.***

Перший закон: «Зрозуміти – не означає сприйняти». *Практичні рекомендації*

1. Якщо ваш підлеглий не сприйняв вашої позиції через те, що вона розходиться з його принциповими поглядами, то ваше подальше переконання слід спрямувати на подолання цієї розбіжності, а не на повторення сказаного.
2. Щоб підлеглий сприйняв вашу позицію, необхідно показати йому, що дії, яких від нього очікують, будуть сприяти задоволенню певних його потреб.

Другий закон: «За рівних умов люди легше сприймають позицію тієї людини, до якої проявляють емоційно позитивне ставлення (симпатія, дружба, любов), і, навпаки, складніше обирають позицію тієї людини, щодо якої мають емоційно негативне ставлення (антипатія, ворожість, ненависть)».

#### **Прийоми атракції (досягнення прихильності) підлеглих**

1. *Власне ім'я*

Ім'я людина має від народження. Ім'я та особистість нероздільні. Коли до людини звертаються по імені (усвідомлено чи ні), то таким чином проявляють увагу до неї. А увага до особистості – це її ствердження. Якщо людина, отримує підтвердження, що вона особистість, це викликає у неї почуття задоволення. Почуття задоволення супроводжуються позитивними емоціями. А той, хто

викликає у людини позитивні емоції, притягує до себе. Таким чином формується атракція.

## *2. Дзеркало стосунків*

Більшість людей щиро і по-доброму посміхаються друзям, а не ворогам. Тому під час спілкування легка посмішка дає дружній сигнал. Друг – це прихильник, захисник. Це задовольняє потребу людини у безпеці, що викликає почуття задоволення. Відповідно виникають позитивні емоції, прихильність до їх джерела. Таким чином, знову сформувалась атракція.

## *3. Компліменти*

Людина чує на свою адресу приємні слова, які містять невеличке перебільшення її позитивних якостей (компліменти). Виникає певний ефект навіювання, наслідком якого є задоволення потреб в удосконаленні, потреби бути кращим. Виникають позитивні емоції, вдячність (усвідомлена чи ні) співрозмовнику. Атракцію сформовано.

## *4. Терплячий слухач*

Терпляче вислуховування підлеглого призводить до задоволення однієї із важливіших потреб людини у самовираженні. Звичайно, з приводу цього виникають позитивні емоції, витоком яких став керівник. Відповідно у підлеглого виникають симпатії, які сприяють створенню атракції.

## **Секрет 12**

### ***Мистецтво критики за В. М. Панкратовим та О. М. Панкратовим***

#### **1. Критика-похвала**

- Все зроблено добре, але невчасно.
- Непогано, але ви можете краще. Добре, справа залишилась за малим.

#### **2. Знеособлена критика**

- У нашому колективі є люди, які ще не справляються зі своїми обов'язками.
- Змушений констатувати, що не всі зрозуміли важливість проблеми.
- Дехто ще має заборгованість.

#### **3. Критика-занепокоєння**

- Я занепокоєний станом справ у ...
  - Не знаю, чи зможу довірити вам цю справу наступного разу.
  - Я стурбований такою підготовкою до...
4. Критика-співпереживання
- Я вас розумію, але ж справа не зроблена.
  - Мені близькі ваші переживання, проте ви самі припустилися помилок.
  - Я сприймаю ваші доводи, але ж справу треба завершити.
5. Критика-шкодування
- На жаль, ви не впорались із проблемою.
  - На жаль, ви мене неуважно слухали.
  - Шкода, що ваш виступ був поверховим.
6. Критика-здивування
- Зізнаюсь, що не очікував від вас такої безвідповідальності.
  - Невже ви з таким досвідом не могли це зробити?
  - Ви мене здивували своїм запізненням.
7. Критика-пом'якшення
- Мабуть, щось заважало вам.
  - Не звинувачуйте тільки себе.
  - Це типова помилка під час ...
8. Критика-попередження
- Попереджую, що надалі треба бути більш уважним.
  - Рекомендую зробити з огляду на дану ситуацію належні висновки.
  - Якщо і в подальшому ви не виконаєте завдання своєчасно, то ...
9. Критика-вимога
- Цю роботу треба негайно переробити.
  - Я вимагаю завершити роботу вчасно.
  - Викладіть у письмовому вигляді причини вашого запізнення.
10. Критика-підбадьорення
- Нічого, наступного разу вийде краще.
  - Все у вас вдасться, якщо попрацюєте додатково.

- Ви маєте шанси до наради підготувати звіт краще.

#### 11. Критика-докір

- Ніколи б не подумав, що для вас це буде так складно.
- Як же таке могло статись?
- Я так розраховував на вашу підтримку.

#### 12. Критика-надія

- Перекоаний, що наступного разу ви не запізнитесь.
- Впевнений, що цього разу ви це зробите вчасно.
- Хочеться вірити, що відтепер ви будете більш акуратним.

#### 13. Критика-аналогія

- У вас ті ж самі помилки, що були минулого разу.
- Коли я був молодим, то був таким же самовпевненим.
- Раніше і ваші колеги не могли цього робити.

#### 14. Критика-зауваження

- Ви дуже агресивно реагуєте на зауваження.
- Ви неправильно це зробили, бо не прийшли на консультацію.
- Ви завжди поспішаєте розпочати роботу, не склавши плану.

#### 15. Критика-питання

- Що ви тепер збираєтесь робити?
- Як ви плануєте виправити помилку?
- Де ви пропонуєте взяти час на вирішення проблеми, яка виникла?

#### 16. Критика-пересторога

- Боюсь, що ви не зробили належних висновків.
- Боюсь, щоб це не стало нормою.
- Мене хвилює таке ставлення до роботи.

### **Секрет 13**

#### ***Н. Йосефович про робочий час керівника***

##### *Основні крадії часу*

1. Повільність та бажання уникнути виконання завдання.
2. Телефонні розмови.

3. Предмети, які не покладені на місце.
4. Випадкові відвідувачі.
5. Очікування кого-небудь.
6. Нездатність розподіляти обов'язки.
7. Непотрібні зустрічі.
8. Непотрібна переписка.

Як зберегти час?

- Відмовляйтесь приймати рішення у стресових ситуаціях.
- Радьтесь з іншими співробітниками.
- Не очікуйте, що все пройде добре.
- Усвідомлюйте, що все, що ви робите, треба робити добре.
- Визначайте цілі та задачі на кожен день у порядку черги.
- Кожного дня прагніть дотримуватись плану.
- Розділіть великий план на розділи, щоб його зручніше було виконувати.
- Порадьтесь із своїм керівником, що ви плануєте робити, запитайте поради.

## **Секрет 14**

*А. Б. Фельзер, О. В. Доброневський*

*Мистецтво етики ділових контактів*

1. До підлеглих слід звертатися на «ви».
2. Той, хто зайшов у робоче приміщення, вітає присутніх першим.
3. Не допускайте у звертанні до підлеглих гострих жартів, ризикованих порівнянь, тим більше свідомих уїдливих слів.
4. Частіше посміхайтесь, намагайтесь бути привітним і доброзичливим.
5. Виключіть зі свого лексикону неповажні і тим більше лайливі, вульгарні слова.
6. Будьте ввічливими.
7. Не допускайте фамільярності у стосунках з підлеглими.
8. За кожну успішно виконану роботу, завдання, доручення слід дякувати.
9. Розмовляючи з підлеглими, не відволікайтесь.

## *Розділ 7*

# **ОСВІТА В УКРАЇНІ**

Структурна перебудова економіки України ставить вимоги щодо характеру й послідовності реформування всіх рівнів національної освіти.

Мета освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до усвідомленого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної, наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона повинна стати могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

### **7.1. Психологічна характеристика процесу навчання**

В процесі історичного розвитку склались такі основні види людської діяльності: гра, навчання і праця. *Гра* є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, основною формою вияву їхньої активності. *Навчання* є основною і спеціальною формою засвоєння новими поколіннями суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь. Це провідний вид діяльності дітей шкільного віку. *Праця* – свідомо діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей. Вона є провідним видом діяльності дорослих людей. Розмежування основних видів людської діяльності за віком

деякою мірою умовне, оскільки, наприклад, елементи праці й навчання є вже в діяльності дошкільників, а вчать їх дорослі люди. Мова йде лише про те, що зазначені види діяльності є провідними на певних вікових етапах, і кожен характеризується специфікою мотивів, цілей і засобів. Специфічними особливостями відзначається і навчання як суспільний спосіб закріплення і передачі досвіду з покоління в покоління.

Навчання має місце в найрізноманітніших видах діяльності, оскільки в процесі діяльності людина дізнається про щось нове, досі їй не відоме, чогось вчиться. Тому можна сказати, що навчання починається з перших днів життя людини і триває протягом усього її життя. Спеціальним видом діяльності навчання стає тоді, коли засвоєння індивідом вироблених людством знань, умінь та навичок виступає метою діяльності і є, отже, її прямим продуктом. Дослідження показують, що таке навчання є найбільш ефективним порівняно з іншими його формами. Тому саме вона мається далі на увазі.

У навчанні слід розрізняти діяльність учнів і вчителя. Вчитель навчає, учень навчається. Діяльність учня це і є власне *навчальна діяльність*, або *учіння*. Діяльність вчителя полягає в організації процесу учіння, керування ним.

Діяльність і учня і вчителя нерозривно пов'язані між собою. Правильна організація навчальної діяльності учнів можлива лише з урахуванням її закономірностей, тому знати ці закономірності вчителю необхідно.

Метою навчальної діяльності в широкому розумінні є підготовка учнів до життя, до виконання ними основних функцій як членів суспільства. Безпосередньою її метою є набуття учнями знань, умінь та навичок. Поряд з близькими навчання має, таким, і більш віддалені цілі. Більш віддалених воно досягає через досягнення близьких. Проте досягнення близьких цілей ще не забезпечує досягнення віддалених, хоч і просуває учня по шляху до них.

На кожному етапі навчання фактичний його результат завжди більший від передбачуваного в ближчих цілях. У зв'язку з цим розрізняють *прямі* продукти навчальної діяльності, тобто ті, що відповідають її найближчій меті, і *побічні* продукти, які лежать за її межами.

У навчальній діяльності виділяють змістову, мотиваційну і операційну сторони. *Зміст* – це ті знання, які учень засвоює. Питання про зміст засвоєваних знань винятково важливе, поскільки знання мають неоднаковий розвиваючий ефект. Знання, побудовані за хронологічним принципом, переобтяжені фактичним матеріалом, який не піддається узагальненню, мало сприяють розумовому розвитку учнів. Такий розвиток забезпечується систематизованими, узагальненими знаннями, які спонукають учнів до дальших творчих пошуків.

*Мотиви* навчальної діяльності – це різні спонуки до неї: і внутрішні, суб'єктивні, і зовнішні, об'єктивні. Мотиви чинять істотний вплив на процес і результати навчання. Для повноцінної навчальної діяльності потрібне позитивне ставлення до навчання, готовність учитись, єдність внутрішніх і зовнішніх спонук.

Центральною ланкою навчальної діяльності є система дій, потрібних для розв'язання різноманітних навчальних задач. Ця система дій, або спосіб дій, становить *операційну* сторону навчання. У способі дії розрізняють виконавську, орієнтувальну і контрольну частини.

*Виконавська* забезпечує досягнення передбачуваного у навчальній задачі результату. Залежно від характеру об'єктів навчальної задачі та відношень між ними можуть виконуватись математичні, граматичні, хімічні та інші дії. *Орієнтувальна* частина способу дії в свою чергу складається з двох частин. Перша – власне орієнтувальна – забезпечує відображення предметів і явищ, виділення в них тих властивостей і станів, з якими можна здійснити певні перетворення (виконати певні дії). Але для виконання певних дій (а ще більше їх системи, необхідної для розв'язання задачі) потрібно не тільки виділити в предметах певні якості, а й побудувати план виконання дій, систему вказівок про те, як і в якій послідовності здійснювати конкретні операції. Ці вказівки безпосередньо впливають на виконавську частину способу дії і тому являють собою орієнтування на неї. *Контрольна* частина способу дії здійснює контроль як за продуктами дії, так і за самого дією, за сукупністю операцій, з яких дія

складається.

Розвиток навчальної діяльності йде, таким чином, лініями змісту, мотивів і операцій. Але він не є прямолінійним. Раніше засвоєні знання впливають на засвоєння нових, а нові, у свою чергу, чинять істотний вплив на попередні, завдяки чому відбувається їх певна реорганізація: групування, узагальнення тощо.

Відбуваються якісні зміни в мотивації навчання. Змінюються стимули навчальної діяльності, сфера їх дії. Якщо, наприклад, спочатку вони спонукають учня до навчання взагалі, то згодом – до навчання в певній галузі знань. Слід мати на увазі, що ставлення до навчання під дією різних мотивів може не тільки поліпшуватися, а й гіршати.

Складний характер має і розвиток операцій. Збільшення кількості вмій та навичок спричиняється до утворення нових операційних структур. Цей процес відзначається постійною трансформацією засвоєних способів дій, руйнуванням одних (це, головним чином, способи дій на рівні навички), формуванням нових, зокрема, формуванням способів дій все більшого рівня узагальнення.

Змістова, мотиваційна і операційна сторони виступають у навчальній діяльності в нерозривній єдності. Несформованість відповідних розумових дій гальмує засвоєння знань, спричиняє до відставання учнів. У відстаючих учнів низький рівень мотивації навчання. Залежачи від мотивів, успішність сама певним чином впливає на них. Погане ставлення до навчання може бути як причиною, так і наслідком поганого навчання. Отже, затримки в розвитку кожної з названих сторін негативно позначаються на інших сторонах і на навчальній діяльності в цілому.

## **7.2. Навчання як управління навчальною діяльністю**

Головна мета навчання – забезпечення успішної навчальної діяльності учнів. Ефективність навчання визначається з одного боку, якістю досягнутих

результатів, а з другого – витраченим на їх досягнення часом. При цьому враховується час не тільки учнів, а й учителя тим більше, що вартість цього часу набагато вища вартості часу учнів. З цієї точки зору індивідуальне навчання менш економне, ніж групове, і в сучасних умовах ніяке суспільство не може дозволити собі індивідуалізації навчання в масовому масштабі. Тому підвищення ефективності навчання має йти шляхом поліпшення його «технології», оптимізації процесу управління навчальною діяльністю.

Навчання як процес управління учінням складає *систему*, в якій суб'єктом управління (управляючим об'єктом) є діти, учні, студенти, слухачі, а керівні функції виконують вчителі та викладачі. Така система є замкнутою: тут, крім *прямого* зв'язку, існує і *зворотний*, тобто інформація про хід навчання, що передається від учня до вчителя, від студента до викладача або до самого учня, студента. В першому випадку має місце *зовнішній* зворотний зв'язок, у другому – *внутрішній*. Головна функція зворотного зв'язку – забезпечити регулюючий (корегуючий) вплив у тих випадках, коли процес учіння відхиляється від заздалегідь наміченого.

У процесі навчання може здійснюватись тільки дискретний зворотний зв'язок, оскільки необхідну для цього інформацію дає аналіз відповідей учня, студента. Інакше кажучи, ця інформація завжди виступає як деякий! продукт психічної діяльності.

Внутрішній зворотний зв'язок забезпечує учня, студента інформацією про те, чи правильна його відповідь. Вважається, що внутрішній зворотний зв'язок сам по собі забезпечує підкріплення. (Підкріпленням вважається все те, що збільшує ймовірність правильної відповіді у такій же навчальній ситуації, при виконанні такого самого або аналогічного завдання). Однак це має місце тільки тоді, коли, по-перше, в учня є потреба в одержанні підтвердження, тобто, коли він невпевнений у правильності своїх дій, і, по-друге, коли правильне виконання само стає мотивом навчальної діяльності. Коли ж в учнів, студентів потреби в перевірці правильності одержаного результату немає, у них поступово спадає інтерес до навчання.

Описувати систему навчання можна по-різному залежно від того, які аспекти і які процеси керування виділяються, її можна описати на рівні інформаційних процесів, обміну інформацією між вчителем і учнем, викладачем і студентом. Оскільки у процесі навчання в учня, студента відбуваються різні зміни – біохімічні, біофізичні, фізіологічні, психічні та інші, – цей процес може бути предметом вивчення різних наук. Навчання з точки зору психології вимагає аналізу психічних процесів, за допомогою яких здійснюється формування звань, умінь та навичок, а також певних якостей особистості.

### **7.3. Чинники ефективності навчання**

Ефективність навчання залежить від багатьох факторів, які можна поділити на дві групи. Першу складають *суб'єктивні* фактори: вікові та індивідуальні особливості учнів, студентів, що виявляються у їх здібностях, рівні пізнавальних процесів, мотивах навчання тощо. Другу групу складають *об'єктивні* фактори: зміст навчання і способи управління навчальною діяльністю учнів, студентів. Ці групи факторів тісно пов'язані між собою. Суб'єктивні фактори, формуючись під впливом об'єктивних, опосередковують вплив останніх на учня, студента.

*Зміст навчальних курсів* великою мірою впливає на рівень загальної і професійної підготовки учнів, студентів на розвиток їх здібностей. Невдалий вибір змісту навчальних курсів (хронологізм, при якому відображається не стільки суть науки, скільки її історія, перевантаження конкретними даними, яких не треба заучувати, тощо) призводить до того, що учням, студентам кожного разу доводиться переучуватися: при переході з початкової школи до середньої, з середньої – до вищої.

Важливим фактором ефективності навчання є його *метод*, певна організація діяльності учнів, студентів з навчальним матеріалом. Метод визначає, що і як саме роблять учні, студенти з навчальним матеріалом, які властивості і відношення в ньому розкривають, які операції і як і як саме

формується в них. В методі навчання можна виділити дві сторони: змістову і формальну. Змістова сторона описує, які властивості і відношення в навчальному матеріалі учні, студенти засвоюють, які знання і операції у них формуються. Формальна сторона методу описує, як саме формуються в учнів, студентів операції і знання. Отже, метод навчання як спосіб керування навчальною діяльністю можна представити як вектор деяких прийомів, частина яких стосується змістової сторони управління, а інша частина – формальної.

Чим же відрізняється змістова сторона методу навчання від змісту навчальних курсів?

Якщо виходити з того, що мета навчання полягає в засвоєнні учнями, студентами не лише певного змісту, а й способів дій (на рівні вмій та навичок), то поняття «зміст навчання» і «зміст навчального курсу» не тотожні, перше з них набагато ширше за друге. Змістова сторона методу навчання – це той додаток до змісту навчального курсу, який разом з ним становить реальний зміст навчання. Цей додаток включає розумові (і насамперед, мислительні) дії, потрібні для засвоєння того чи іншого змісту. Він включає і той зміст (алгоритми розпізнавання, моделі, аналогії тощо), який слід залучити для повноцінного засвоєння учнями та студентами передбаченого навчальним курсом змісту і певних способів дій. Нарешті, істотною характеристикою змістової сторони методу є співвідношення прямих і непрямих продуктів дій учнів і студентів у зв'язку з тими чи іншими цілями навчання.

Отже, змістову сторону способу управління навчанням можна описати з допомогою: а) змісту, який доводиться залучати додатково до змісту навчальних курсів (наприклад, моделі, аналогії, алгоритми) для досягнення поставленої мети навчання; б) розумових (передусім мислительних) дій, необхідних для засвоєння як змісту, передбаченого тим чи іншим навчальним предметом, так і додаткового змісту; в) співвідношення між метою навчання, з одного боку, і прямими та непрямыми продуктами дій, з другого.

Формальна сторона методу навчання характеризується логічністю викладу матеріалу, складністю завдань, мірою допомоги, модальністю обміну

інформації між учнем, студентом і тим, хто навчає.

Змістова сторона методу навчання має складну структуру. Один з її компонентів є той додатково залучений зміст, який має забезпечити повноцінне засвоєння навчальних предметів. Інколи цей додатковий зміст включає основні поняття науки, вивчення яких не передбачене навчальними програмами. Це – поняття, які дають можливість перейти від абстрактних, загальних означень до конкретного опису об'єкта. При цьому в навчальному матеріалі виділяються основні інформаційні одиниці, основні специфічні елементи, які конституюють усі часткові явища даної галузі знань.

Залучення такого додаткового змісту, як показує досвід, приводить до корінних змін у змісті навчальних курсів, причому ці зміни виявляються не тільки і не стільки у порядку викладу окремих знань, скільки в іншій побудові навчального курсу, введенні в нього тих понять, які утворюють ядро науки (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна та ін.).

Так, до початкового курсу математики, який традиційно починається з розгляду числа, пропонується спочатку ввести такі поняття, як множина, відношення, структура, і вже на їх основі вивчати поняття про число, яке, за визнанням багатьох математиків, є досить складною абстракцією (В. В. Давидов).

До матеріалу, який конституює мову як навчальний предмет, залучається додатково зміст, що вводить дитину у мовну дійсність, забезпечує розкриття провідних особливостей мови на матеріалі слова-повідомлення.

У деяких випадках зміст, який залучається додатково, виходить за межі тієї предметності, що становить зміст навчального предмета, тобто для його засвоєння залучається зміст інших наук (математики, логіки). Так, наприклад, для засвоєння граматичних, геометричних та інших понять залучаються елементи математичної логіки, алгоритми тощо. Слід мати на увазі, що ці елементи виступають, з одного боку, як предмет засвоєння, а з другого як засіб засвоєння знань, передбачених навчальним курсом.

Інший компонент змістової сторони методу навчання – це розумові,

зокрема, мислительні дії, потрібні для засвоєння як змісту навчального курсу, так і додаткового змісту. При цьому маються на увазі не лише набори дій, а й рівні їх сформованості, узагальненості.

Можна виділити кілька груп розумових дій у зв'язку з змістовою стороною методу навчання. Першу становлять загально-логічні дії. Це дії встановлення необхідних і достатніх ознак поняття; підведення конкретного об'єкта від поняття, розпізнавання об'єкта; відшукування висновків, тобто переходу від факту належності об'єкта до поняття системи властивостей, які мав даний об'єкт (Н. Ф. Талізін).

Іншу групу становлять дії, за допомогою яких розкривається принцип побудови навчального матеріалу з певного предмета.

В окрему групу можна виділити дії, що лежать в основі того чи іншого вміння. Це, наприклад, дії підведення геометричних явищ під поняття; дії, що дозволяють виділити необхідні і достатні ознаки геометричних понять, тощо (Г. А. Будкін).

Третій компонент змістової сторони методу навчання – це співвідношення між метою навчання, з одного боку, і прямим та непрямыми продуктами дій іншого. Прямий продукт дії, тобто те, що входить у зміст мети дії, запам'ятовується і засвоюється набагато ефективніше, ніж те, що входить у засоби досягнення мети і є побічним продуктом дії. Але засвоєння цих засобів з точки зору навчання є важливішим, ніж розв'язання конкретної задачі, тобто одержання прямого продукту: саме їх засвоєння відповідає меті навчання.

Формальна сторона методу характеризується кількістю завдань, які даються учням, студентам їх трудністю, мірою допомоги учневі чи студенту модальністю обміну, інформацією між учнем і вчителем, студентом і викладачем (форма пред'явлення інформації, форма відповідей учнів, студентів), а також співвідношенням активності вчителя і учнів, викладача і студентів. За надмірної активності вчителя-викладача, учні-студенти залишаються пасивними спостерігачами на заняттях. Коли ж учитель, викладач намагається якомога більше активізувати учнів, студентів за рахунок зниження

власної активності, він ризикує не вкластись у ліміт часу, відведений на засвоєння матеріалу, а головне – залишити учнів, студентів самих перед можливими труднощами і тим самим підірвати у них віру в свої сили. Співвідношення між активністю вчителя і учнів, викладача і студентів повинно бути оптимальним, тобто таким, за якого учні, студенти і відчувають труднощі, і вчасно дістають потрібну допомогу для їх переборення.

Трудність навчальної задачі значною мірою залежить від того, які задачі передували їй. Тому основний засіб варіювання труднощів – вибір послідовності навчальних задач. При цьому слід знати, чим конкретно викликаються труднощі: несформованістю орієнтувальної частини способу дії (учень, студент не може знайти правильного розв'язку), великим обсягом технічної роботи (наприклад, обчислень, креслень), несформованістю контрольної частини способу дії (учні, студенти не можуть знайти і виправити допущені помилки).

Звідси впливає і різний характер та міра допомоги учням, студентам з боку вчителя, викладача. У всякому разі краще утримуватись від великої допомоги, аж поки не виявиться, що менша допомога є недостатньою.

У виборі форм обміну інформацією між учителем і учнями, викладачем і студентами необхідно враховувати насамперед цілі учіння, характер навчального матеріалу і рівень підготовки учнів, студентів, тобто рівень сформованості у них навчальної діяльності.

## РОЗДІЛ 8 УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ.

### 8.1. Типи навчання

За основу класифікації типів навчання можуть братись різні ознаки, однак найістотнішими з них є ті, що суттєво характеризують навчальну діяльність учнів, студентів. Однією з таких ознак є співвідношення між прямими і непрямими продуктами дій учнів, студентів. Тому у визначенні типів навчання доцільно виходити з того, які саме частини способу дій входять до прямого продукту навчання. За цією ознакою можна виділити три типи навчання.

*Перший тип навчання.* Прямим продуктом навчання тут є виконавська частина способу дії. При цьому задаються: а) зразок розв'язання задачі: той, хто навчає, розгортає дію (або систему дій) перед тим, кого навчає; б) зразок продукту – результату розв'язання задачі.

Тепер навіть найнедосвідченіший педагог намагається не тільки розгорнути перед учнями, студентами дію, яку вони вивчають (спосіб розв'язання), а й дати певні вказівки щодо орієнтувальної частини способу дії. Однак коли ці вказівки неповні і недостатні, навчання здійснюється за першим типом. Як ілюстрацію можна навести такий приклад навчання розв'язання задач: після попереднього пояснення учитель, викладач сам або спільно з учнями, студентами розв'язують деяку кількість задач певного типу, варіюючи їх умови, потім пропонують учням, студентам розв'язати самостійно кілька аналогічних задач, надаючи в разі необхідності потрібну допомогу. Досвідчені вчителі, викладачі роблять це більш уміло, ніж недосвідчені, проте і вони, як правило, не забезпечують формування в усіх учнів, студентів умінь здійснювати повний аналіз умови, складати загальний план розв'язання. Тут основна увага приділяється системі операцій, яка приводить до розв'язування конкретної задачі, а не способу розв'язування задач певного типу.

При такому навчанні процес формування способів дій, як показують дослідні дані, вимагає багато часу і зусиль. При засвоєнні навіть відносно простих операцій учні, студенти натрапляють на труднощі, оскільки дія, що задається як зразок, виступає перед, учнями, студентами у нерозчленованому вигляді. Тому багато хто орієнтується спочатку на неістотні ознаки понять і при

зміні форми вираження понять натрапляє на значні труднощі. Неefективним виявляється і процес засвоєння систем дій, наприклад засвоєння способу розв'язання задачі. Тут має місце перевизначення задачі як наслідок розбіжності між тією метою, яку вчитель, викладач ставить перед учнями, студентами (оволодіти способом розв'язання задачі), і тією метою, яку ставлять перед собою учні, студенти (розв'язати певну задачу). В умовах навчання за першим типом таке перевизначення неминуче, оскільки прямим продуктом навчання виступав виконавська частина способу дії, в даному разі розв'язання тієї або іншої задачі, а його орієнтувальна частина виступає як непрямий (побічний) продукт. Тому перехід від розв'язання окремої задачі до засвоєння способу розв'язання є, по суті, некерованим: усвідомлення і засвоєння способу розв'язання фактично перекладається на самих учнів, студентів.

В умовах такого навчання пошуки способу розв'язання нерідко відбуваються в плані «випадкових спроб і помилок», учні, студенти часто не співвідносять запропоновану їм задачу з аналогічною, що розв'язувалась безпосередньо перед даною, намагаються застосовувати один і той самий спосіб для розв'язання задач, які відрізняються за своєю структурою. Процес переходу від несамотійного розв'язання задачі (тобто з допомогою вчителя, викладача) до самотійного перебігає досить розгорнуто, більшість учнів, студентів потребує значної допомоги з боку вчителя, викладача. Істотним недоліком такого навчання є й те, що в учнів, студентів самоконтроль перебуває на низькому рівні. При наявності помилки вони вдаються звичайно до повторного виконання даної дії (системи дій).

*Другий тип* навчання. Прямим продуктом тут є орієнтування на виконавську частину. Цей тип навчання здійснюється в тих випадках, коли для засвоєння тієї або іншої дії (системи дій) учням, студентам пропонуються відповідні алгоритми або досить докладні вказівки. Типовим прикладом навчання за другим типом є навчання учнів множення або ділення дробів, формул скороченого множення і т.д., при якому вчитель чітко виділяє всі операції, які треба виконати, і послідовність виконання.

Останнім часом з'явилося багато прихильників такого навчання. Справді, як показують дослідні дані, в ньому набагато прискорюється процес засвоєння дій. Це досягається, зокрема, завдяки зведенню дій до сукупності елементарних (відносно певного контингенту учнів з урахуванням наявного у них фонду знань, умінь і навичок) операцій, послідовне здійснення яких забезпечує виконання потрібної дії. При цьому учні швидко засвоюють і узагальнюють (в межах даного алгоритму) об'єкти, що складають суть операції, і не зазнають труднощів – таких, на які вони натрапляють при навчанні за першим типом (наприклад, при зміні форми виразу понять про об'єкти).

Дослідні дані говорять про те, що коли ззовні задається орієнтування на виконавську частину, процес засвоєння способу розв'язання математичних, граматичних та інших задач прискорюється. Однак навряд чи треба універсалізувати цей тип навчання. Він не забезпечує досягнення таких цілей навчання, як формування узагальнених умінь. Обмежені можливості даного типу навчання зумовлені тим, що тут практично «виключається» власне орієнтування, яке забезпечує розумність виконання дії, розуміння того, чому виконуються саме такі, а не інші елементарні операції, і в тій, а не іншій послідовності.

*Третій тип навчання.* Він відрізняється від перших двох тим, що прямим продуктом тут виступає власне орієнтування, яке забезпечує досить високий рівень аналізу умови задачі, а також контрольну частину способу дії.

Щоб орієнтувальна частина способу дії стала прямим продуктом навчання, слід: а) описати структуру способу розв'язання задачі, тобто виділити всі компоненти способу розв'язання у їхньому взаємозв'язку; б) побудувати навчання так, щоб змістом мети дій учнів, студентом була структура способу розв'язання задач, а не саме їх розв'язання. (Під структурою способу розв'язання задач деякого типу мається на увазі сукупність: 1) об'єктів, оперування якими приводить до розв'язання задач даного типу; 2) операцій, що виконуються над цими об'єктами; 3) об'єктів, що виступають як «функції» тих об'єктів, над якими виконані операції). Для здійснення такого навчання треба, по-перше, щоб учні, студенти засвоїли не тільки відповідні змістовні, тобто математичні,

фізичні, граматичні та інші операції, а й деякі логічні операції. По-друге, треба розробити спеціальні задачі, що моделюють структуру способу розв'язання (задачі-моделі). Найістотнішою особливістю задач-моделей є те, що вони дають можливість учням, студентам встановити і усвідомити «функції» об'єктів в єдності з змістовими і логічними операціями.

Дослідні дані показують, що, формуючи в учнів, студентів «функції» об'єктів, які входять до складу умов задач певного типу, в єдності з змістовими і логічними операціями, з допомогою яких реалізуються дані «функції», тим самим забезпечується засвоєння учнями, студентами власне орієнтування і контрольної частини способу дії. Завдяки цьому процес аналізу задачі і пошуку її розв'язання перебігає принципово інакше, ніж при навчанні за першим і другим типами. Учні, студенти не обмежуються поверховим аналізом умови, тут цілком відсутні пошуки розв'язання у плані випадкових спроб і помилок; учні, студенти починають з детального аналізу об'єктів, які входять до складу умов, і, співвідносячи дане та шукане, самостійно встановлюють ті «функції» об'єктів, які необхідні для розв'язання задач.

В умовах такого навчання учні, студенти можуть самостійно відшукати різні шляхи розв'язання, оцінити їх оптимальність (з погляду кількості виконуваних операцій, з врахуванням їхньої трудомісткості), визначити, які саме дані необхідні і достатні для розв'язання задач певного типу.

## **8.2. Психологія виховання**

Соціальний досвід звичайно класифікують за змістом. Всі навчальні предмети, що вивчаються в школі, вищих навчальних закладах відображають досягнення науки. Але, окрім наукового, людство має свій в розпорядженні і інші види досвіду: етичний, естетичний, фізичний, виробничий і ін. Коли йдеться про засвоєння наукового досвіду, то звичайно говорять про навчання. Аналогічно засвоєння виробничого досвіду також називають навчанням. Але коли йдеться про засвоєння моральних норм, естетичної культури, то говорять про виховання. Вихованням називають і засвоєння фізичної культури. Однозначних критеріїв такого розподілу немає. Так, іноді говорять не тільки

про моральне виховання, але і про моральне навчання. Аналогічно, коли йдеться про засвоєння науки, то говорять не тільки про навчання, але і про розумове виховання. Через сказане, прийmemo вказаний розподіл до уваги і перейдемо до розгляду особливостей засвоєння названих видів досвіду.

Діти в початковій школі засвоюють не тільки знання про наочний світ і способи оволодіння цим світом, але і певні способи поведінки людей, їх взаємовідношення, розуміння того, «що таке добре, а що таке погано», що красиво, а що потворно, і т.д. Це означає, що учні, студенти залучаються до морального, естетичного і іншим видам людського досвіду.

Загальні закономірності засвоєння цих видів досвіду співпадають з раніше розглянутими.

По-перше, будь-який вид соціального досвіду засвоюється через **діяльність учнів, студентів** адекватну цьому досвіду. Не можна засвоїти фізичну культуру, не виконуючи певних фізичних вправ. Неможливо стати доброю людиною, не скоюючи добрих вчинків, і т.д.

По-друге, процес засвоєння будь-яких видів досвіду проходить у принципі ті ж етапи, що і у разі засвоєння інтелектуальних знань і умінь. Початковою формою діяльності є зовнішня матеріальна.

Так, дитина, вступаючи до школи, в процесі учбової діяльності має справу не тільки з різними предметами, але і вступає у певні відносини з людьми: вчителями, що вчать. Незалежно від того, розуміє або не розуміє дитина свою відповідальність перед ними, хоче або не хоче думати про них, але самою організацією навчальної діяльності він вимушений зважати на інші, враховувати їх інтереси. Дитина освоює азбуку моралі, починаючи із зовнішніми, до певної міри примусових форм діяльності. Поступово вимога не заважати іншим людям стає орієнтовною основою поведінки учня. І він орієнтуватиметься на це і тоді, коли ніхто його до цього не примушує, коли ніхто його не контролює і не карає за порушення цієї вимоги. Тепер ця вимога стала вимогою учня до самого себе. Проте до цього необхідно зробити одне важливе доповнення. Учень, студент орієнтуватиметься на вказану вимогу добровільно тоді, і лише тоді, коли ця вимога **буде прийнята їм як значуща,**

як має **особовий сенс** для нього, тобто співпадаюче з його точкою зору на правила відносин з іншими людьми. Учень, студент не виконуватиме вимогу, або виконуватиме тільки за наявності примушення.

**Особисте ухвалення** орієнтовної основи виконуваних дій складає специфічну особливість засвоєння саме морального досвіду.

Тут, як і при засвоєнні інших видів досвіду, треба розрізнити схему орієнтовної основи і саму орієнтовну основу. Наприклад, не так давно в наших школах кожний учень знав так званий кодекс будівника комунізму. Учні легко могли його переказати, вони знали, що їм наказує керуватися цим кодексом в житті, тобто зробити його орієнтовною основою своєї поведінки. Проте реальною орієнтовною основою цей кодекс був далеко не у всіх. У тих, хто його не використовував, – схема орієнтовної основи не перейшла в орієнтовну основу поведінки. Кодекс увійшов до **пізнавальної** сфери вчаться на рівні формального знання. Серед тих, хто виконував кодекс, були дві категорії дітей. Частина школярів підкорялася цьому кодексу, але під тиском зовнішніх обставин, через страх бути покараними за невиконання. Інша частина дітей орієнтувалася на норми кодексу на своє переконання в їх правильності. Про них можна сказати, що вони поводитися етично. Зупинимося на засвоєнні морального досвіду – на етичному вихованні – більш детально. Вибір цього виду виховання не випадковий: моральність людини складає ядро його особи.

### **8.3. Динаміка мотивів при засвоєнні етичних норм**

Спочатку дитина скоює етичні вчинки заради схвалення дорослих. Сама поведінка ще не викликає позитивні переживання. Але поступово етичний вчинок сам по собі починає тішити дитину. В цьому випадку вимоги дорослих, засвоєні дитиною правила і норми починають виступати у формі узагальненої категорії «треба». При цьому відзначимо, що «треба» виступає для дитини не просто як знання, що треба так поступати, а як безпосереднє емоційне переживання необхідності поступити так, а не інакше. Можна вважати, що в цьому переживанні виявляється первинна, зародкова форма почуття обов'язку.

Особливість же почуття обов'язку полягає в тому, що воно є основним моральним мотивом, який безпосередньо спонукає поведінку людини.

За даними досліджень, зародження почуття обов'язку спостерігається у дітей в старшому дошкільному віці. В молодшому шкільному віці йде процес подальшого розвитку цього відчуття. Діти в цьому віці здатні переживати сором, незадоволеність собою без жодного впливу дорослих. Аналогічно, скоюючи вчинок згідно вимогам почуття обов'язку, дитина переживає радість, гордість. Саме ці відчуття спонукають дитину скоювати етичні вчинки. Завдання вихователів полягає в тому, щоб створити умови для вправ дитини в етичній поведінці. Поступово така поведінка набуває характеру *звички*. Вихована людина дуже багато робить автоматично: так, їй не потрібно думати, поступитися чи не поступитися місцем людині, яка потребує цього, для вихованої людини це само собою зрозуміла поведінка.

На наступному мотиваційному рівні у людини виникає *потреба* скоювати етичні вчинки. Одна справа, коли людина, стикаючись з етичним вибором, поступає згідно почуття обов'язку. Інша справа, коли людина шукає, де їй треба виконати свій обов'язок перед іншими людьми. Якщо людина не скоює вчинків, важливих для інших, вона переживає почуття «незадоволеності собою, її «гризе совість».

Стосовно початкової школи повинен бути досягнутий рівень, коли дитина вчиняє етично не тільки на людях, але й віч-на-віч сама з собою. Дуже важливо навчати дітей радіти радістю інших, навчати їх співпереживати.

В цьому віці дитина здатна оцінювати свою поведінку, спираючись на етичні норми, які притаманні їй. Завдання вчителя – поступово привчати дітей до такого аналізу своїх вчинків.

Ми торкнулися окремих сторін процесу формування особи. Проте для вчителя корисно познайомитися з цілісною картиною становлення етичних властивостей. Враховуючи, що рівень розвитку особи характеризується мірою відповідальності людини перед іншими людьми, познайомимось з дослідженням Т.В.Морозкіної, присвяченій цій проблемі.

## 8.4. Формування внутрішньої відповідальності

Дослідження проводилося в школі. В ньому брали участь учні інших класів.

Спочатку Т.В.Морозкіна, автор праці, виявила рівень розуміння дітьми поняття «відповідальність» стосовно обов'язків чергового в школі. Виявилось, що учні не змогли дати визначення цього поняття. Вони обмежувалися конкретними прикладами відповідальної поведінки, називали основні обов'язки чергового.

Молодші школярі оцінювали своє чергування як добре.

Фактично виявилось, що в другому класі тільки 27% дітей справляються з чергуванням. Як причини поганого відношення до чергування були вказані недоліки в його організації з боку дорослих.

Формування відповідального відношення проходило у декілька етапів. Спочатку були усунені всі організаційні недоліки, пов'язані з інвентарем, розкладом чергування, контролем за ним.

На другому етапі експерименту були складені спеціальні картки, де були розписані обов'язки чергового по класу; були дані вказівки про те, як треба чергувати, а також було описано, яке чергування може вважатися добрим.

В класі щодня вивішувався «Екран чергування», в якому перевіряючі дорослі (експериментатор, вчитель, завуч і ін.) проставляли відмітки за чергування, вносили побажання і пропозиції.

Виявилось, що ліквідація організаційних недоліків в чергуванні дозволила поліпшити становище: стали відповідально виконувати обов'язки чергового 51 % що навчаються.

Після отримання карток діти із задоволенням вивчали їх зміст, при чергуванні постійно звірялися з ними. Відносилися до карток дбайливо. 62% дітей повністю виконували обов'язки чергового, прагнули виконувати їх так, щоб не було нарікань. 25% дітей було менш активне, користувалися будь-якими приводами, щоб пропустити деякі обов'язки або виконати їх неякісно. Серед цієї групи учнів було багато таких, хто звертався за допомогою до

вчителя. Присутність дорослих не впливала на поведінку учнів, які відмовлялися виконувати те або інше доручення. І лише присутність більш авторитетних для них осіб (експериментатор, завуч) примушувала приступити до чергування.

На цьому етапі школярі навчилися користуватися картками і виконувати обов'язки чергового, але постійного зовнішнього контролю виявилось недостатньо для виховання відповідального відношення до чергування. Це говорить про те, що чергування не набуло для учнів особистої значущості.

На наступному етапі експерименту в чергуванні приймав участь дорослий: класний керівник. При цьому він брав активну участь в чергуванні, відносився до виконання обов'язків дуже відповідально. Через тиждень у школярів відзначалося більш ретельне виконання обов'язків і поява гордості за надане їм довір'я. Діти із задоволенням «випереджали» вчителя, раділи, коли він виражав їм подяку за допомогу. Під час роботи вчителя розказували про важливість сумісної праці, про дружбу, взаємовиручку, про відповідальне відношення. Чергування для другокласників набуло нового значення: між дітьми встановилися нові відносини, в яких брав участь дорослий на положенні старшого товариша і носія зразка поведінки.

Через 2,5 тижні реальна участь дорослого в чергуванні значно скоротилася. Його участь полягала в доброзичливому відношенні до дітей, в готовності допомогти при виникненні труднощів, в спілкуванні «на рівних». Але організацію і контроль за чергуванням здійснював дорослий. Між школярами виникли нові відносини: вони стали більш дружними і згуртованими; на перший план виступило обговорення проблем, що їх хвилювали.

На наступному етапі експерименту було проведено змагання між «зірочками». Це дозволило сформувати відповідальність за загальну справу. В результаті з двох других класів тільки 10% дітей отримали за чергування оцінку «добре», інші – «відмінно».

Після цього учні вже повністю справлялися з чергуванням. Дорослий здійснював лише загальний контроль за його ходом. Він допомагав іноді порадами, брав участь в спілкуванні з черговими.

Поведінка дітей під час чергування носила колективно-відповідальний характер: за поведінкою чергового стежила тепер, вся «зірочка». До дорослого вони зверталися за підтвердженням своєї думки, цікавилися його оцінкою якості чергування, ділилися своїми проблемами. Батьки повідомляли, що діти стали більш відповідально відноситися і до домашніх доручень.

На наступному етапі експерименту кожний учень повинен був усвідомити і оцінити свою участь в діяльності. В спеціальному «Листі чергування» кожний черговий відзначав виконані їм обов'язки і їх якість. Виявилось, що самозвіти діти робили ретельно і оцінювали свою роботу об'єктивно. Зовнішнього керівництва більше не вимагалось.

За всіма ознаками чергування тепер характеризувалося як відповідальна діяльність школярів, яке набуло для них особливого значення. Відзначимо, що діти стали прагнути виразити нове позитивне відношення до товаришів і вчителя не тільки під час чергування, але і в інших видах діяльності. Це говорить про те, що у дітей перебудовувалася поведінка в цілому.

Контрольний експеримент проводився в більш важкій ситуації: діти повинні були чергувати по школі. Виявилось, що 83% другокласників справилися з цим завданням, 17% дітей не змогли без допомоги вчителя справитися з дисципліною на змінах. Відзначимо, що в двох паралельних, неекспериментальних, других класах справилися із завданням лише 17% дітей.

Експеримент показав, що для формування внутрішньої відповідальності у дітей цього віку необхідна участь вчителя. Саме він був носієм «матеріальної форми» відповідальності, показуючи дітям зразок відповідального відношення до справи. Чітко виступила також необхідність роздільної діяльності: реальна участь вчителя в чергуванні допомогла учням якісно освоїти всі необхідні дії, пов'язані з організацією і виконанням чергування. На наступних етапах вони всі ці дії виконували самостійно. Але головне, що вирішило успіх справи, –

організація етичних відносин в колективі. Саме це стало цінністю для кожного з учасників і привело до формування у них внутрішньої відповідальності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Андросюк В. М.* Педагогічний менеджмент і психодидактика: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 216с.
2. *Андрушків Б. М., Кузьмы О. Е.* Основи менеджменту. – Львів: Світ, 1995. – 296 с.
3. *Аникин Б. А.* Высший менеджмент для руководителя. – М.: ИНФРА, 2000.
4. *Бодди Д., Пэйтон Р.* Основы менеджмента. – С.-Петербург: Питер, 1999.
5. *Войдем Т.* Как улучшить управление организацией: Пособие для руководителя / Пер. с англ. – М.: АО «ИНФРА-М»-АЗОТ», «Премьер», 1995. – 204 с.
6. *Большаков А. С.* Менеджмент. – С.-Петербург: Питер, 2000.
7. *Вершигора Е. Е.* Менеджмент. – М.: ИНФРА, 2003.
8. *Виханский О. С., Наумов А. И.* – М.: Гардарики, 2001. – 528 с.
9. *Власова Н. М...* И проснешься боссом. Справочник по психологии управления (В 3 частях). – Новосибирск: ЭКОР. – 655 с.
10. *Вудкок М., Френсис Д.* Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
11. *Гірняк О. М., Лазановський П. П.* Менеджмент: теоретичні основи і практикум. – К.: «Магнолія плюс»; Львів: «Новий світ», 2003. – 336 с.
12. *Грин Роберт.* 48 законов власти / Пер. с англ. Е. Н. Мигуновой. – М.: РИПОД КЛАССИК, 2004. – 576 с.
13. *Данчева О. В., Швалб Ю. М.* Практична психологія в економіці та бізнес. – К.: Лібра, 1999. – 270 с.
14. *Дафт Р. Л.* Менеджмент. – С.-Петербург: Питер, 2001.
15. *Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІст.).* – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
16. *Єльнікова Г. В.* Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Х.: Крок, 1999. – 303 с.
17. *Жигалов В. Т., Шимановська Л. М.* Основи менеджменту і управлінської діяльності: Підручник. – К.: Вища школа, 1994. – 223 с.

18. *Зайцева О. А., Радугин А. А.* и др. Основы менеджмента: Учебное пособие. – М.: Центр, 1998. – 432 с.
19. Закон України «Про освіту». – К.: Видавництво ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
20. *Зигерт В., Ланг Л.* Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.
21. *Иосевич Н.* Ты – босс! Как стать толковым руководителем. – М.: Вече-Персей, 1995. – 384 с.
22. *Кабушкин Н. И.* Основы менеджмента. – Минск: Новое знание, 2001.
23. *Казначевская Г. Б.* Менеджмент в экзаменационных вопросах и ответах. – Ростов: Феникс, 2002.
24. *Камерон К., Куин Р.* Диагностика и измерение организационной культуры / Пер. с англ под ред. И. В. Андреевой. – СПб: Питер, 2001. – 320 с.
25. *Кибанов А. Я.* Основы управления персоналом: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 304 с.
26. *Кибанов А. Я.* Управление персоналом организации: Практикум. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 296 с.
27. *Колпаков В. М.* Методы управления: Учебное пособие. – К.: МАУП, 1997. – 160 с.
28. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000.
29. *Курочкина А. С.* Организация управления предприятием: Учебник. – К.: МАУП, 1996.
30. *Ладанов И. Д.* Практический менеджмент. – М.: Ника, 1991.
31. *Литвак Б. Г.* Разработка управленческого решения. – М.: Дело, 2000. – 392 с.
32. *Макарове. И.* Менеджер за работой. – М.: Молодая гвардия, 1989.
33. *Мармаза О. І.* Використання ігрових технологій в управлінні навчальним закладом // Організація ігрової діяльності в умовах післядипломної освіти. Науково-методичний посібник / За ред. Г. І. Сороки, Т. Г. Журавльової. – Х.: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2003. – С. 52-61, 76-89.

34. *Мармаза О. І.* Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав, гр. «Основа», 2004. – 240 с.
35. *Мармиза О.І.* Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 176 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 11 (35)).
36. *Мармаза О. І.* Мотивація та стимулювання персоналу як підґрунтя якості управління // Управління школою. – 2003. – № 16-18. – С. 62-66.
37. *Мармаза О. І.* Про того, хто веде до успіху інших // Постметодика. – 2002. – №2-3. – С. 101-104.
38. *Мармаза О. І.* Проектний підхід до управління навчальним закладом. – Х.: Видав, гр. «Основа», 2003. – 80 с.
39. *Маркіна І. А.* Менеджмент підприємства. – К.: НМЦ «Укоопосвіта», 2000. – 268 с.
40. *Мартиненко М. М.* Основи менеджменту. – К.: Каравела, 2005. – 496 с.
41. *Менеджмент організацій* / Л. І. Федулова, В. В. Стадник та ін. – К.: Либідь, 2003. – 446 с.
42. *Мескон М.Х., Альберт М., ХедоуриФ.* Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 700 с.
43. *Миколаичик Зофья* Решения проблем в управлении. Принятие решений и организация работ / Пер. с польского – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 472 с.
44. *Моисеев А. М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160с.
45. *Молл Е. Г.* Управление карьерой менеджера. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
46. *Наука управління: з історії менеджменту.* Хрестоматія: Навчальний посібник / Упорядник І. О. Слепов. – К.: Либідь, 1993.
47. *Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті.* – К.: Вид-во «Шкільний світ», 2001.
48. *Ньюстром Дж. В., Дэвис К.* Организационное поведение / Пер. с англ, под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб: Питер, 2000. – 448 с.

49. *Панасюк А. Ю.* Управленческое общение. – М.: Экономика, 1990. – 112 с.
50. *Панкратов В. Н.* Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 336 с.
51. *Паркинсон С. Н.* Законы Паркинсона / Сост. В. С. Муравьев. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с.
52. *Паркинсон С. Н., Рустомджи М. К.* Искусство управления / Пер. с англ. К. Савельева. – М.: Агентство «ФАИР», 1997. – 272 с.
53. *Пекельна Г. В., Удод О. А.* Управління школою. – Дніпропетровськ: Альфа, 1998.
54. *Професіограма* директора загальноосвітньої школи – менеджера освіти / Упорядник М. В. Гадецький. – Харків: ХДПУ, 1997.
55. *Санталайнен Т.* и др. Управление по результатам / Пер. с финск. / Общ. ред. Я. А. Лейманна. – М.: Издат. группа «Прогресе», 1993. – 320 с.
56. *Секреты* умелого руководителя // Сост. И. В. Липсиц. – М.: Экономика, 1991.
57. *Резник С. Д., Игошина И. А., Кухарев К. М.* Управление персоналом: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 212 с.
58. *Розанова В. А.* Психология управления. – М.: Бизнес-школа, 1999. – 352 с.
59. *Спивак В. А.* Корпоративная культура. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
60. *Таранов П. С.* Золотая книга руководителя. – М.: Агентство «ФАИР», 1997. – 496 с.
61. *Таранов П. С.* Секреты поведения людей: Опыт всемирной энциклопедии жизни людей в законах и примерах. – Симферополь: Таврия, 1997. – 544 с.
62. *Терентьев В. К.* Истины управления: взгляд на основе менеджмента. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
63. *Управління* навчальним закладом: Навчально-методичний посібник: У 2-х ч. / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 312 с.
64. *Фельзер А. Б., Доброневський О. В.* Техніка роботи керівника: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 383 с.

65. *Хміль Ф. І.* Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.
66. *Швальбе Б., Швальбе Х.* Личность, карьера, успех: Пер. с нем. – М.: А/О издат. группа «Прогресс», «Прогресс-Интер», 1993. – 240 с.
67. *Шепель В. М.* Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
68. *Шпалинский В. В.* Психология менеджмента: Учебное пособие. – Х.: ХГПУ, 2001. – 315 с.
69. *Щекин Г. В.* Основы кадрового менеджмента. – К.: МАУП, 1993.
70. *Щекин Г. В.* Теория социального управления: Монография. – К.: МАУП, 1996. – 408 с.
71. *Щокін Г. В.* Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію: Науково-практичний посібник. – К.: Україна, 1994. – 399 с.
72. *Юргутіс І. А., Кравчук І. І.* Основи менеджменту. – К.: Освіта, 1998. – 252с.